

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**CONHECIMENTO CIENTÍFICO E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS: INSTRUMENTO  
DE TRABALHO DO PROFESSOR**

**IVANIR MARIA PFEFFER**

CASCAVEL, PR  
2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONHECIMENTO CIENTÍFICO E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS: INSTRUMENTO  
DE TRABALHO DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, pela mestrandia Ivanir Maria Pfeffer como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**CONHECIMENTO CIENTÍFICO E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS: INSTRUMENTO  
DE TRABALHO DO PROFESSOR**

Autora: Ivanir Maria Pfeffer

Orientadora: Profa. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Ivanir Maria Pfeffer aluna do Programa de Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.

Cascavel, 10 de abril de 2013

COMISSÃO JULGADORA:

---

Profa. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato (Presidente da Banca)

---

Profa. Dra. Aparecida Favoreto (UNIOESTE)

---

Profa. Dra. Lígia Regina Klein (UFPR)

## AGRADECIMENTOS

É interminável a relação de pessoas que seriam nominadas a fim de agradecer pelos legados auferidos, de modo que, esse agradecimento se estende a todas aquelas com as quais convivemos, ou não, que interferiram na objetivação dessa pesquisa, porque é somente com o suporte no conjunto dos bens sócio históricos elaborados ao longo da história humana, que nos apropriamos dos elementos necessários à nossa humanização e, esse conjunto compreende os trabalhos das pessoas presentes, mas, também daquelas que nos precederam e no decurso de suas vidas, construíram os fundamentos teóricos dessa pesquisa.

Entretanto, como em todas as atividades que desenvolvemos, quer digam respeito à vida privada, quer se refiram à vida profissional, existem pessoas que, pela proximidade mais se envolveram na realização do presente trabalho, seja com a articulação para o encaminhamento teórico metodológico, seja com a paciência, o carinho, o estímulo e o encorajamento despendidos.

Dentre tais pessoas destacamos: Doutora Edaguimar Orquizas Viriato, minha incansável orientadora, amiga e mestra no sentido lato da palavra; ainda as professoras doutoras: Ireni Marilene Zago Figueiredo, Aparecida Favoreto e Lígia Regina Klein.

Aos familiares, que, não raras vezes foram privados de nossa companhia em razão dos compromissos acadêmicos, o que em nada ofuscou os sentimentos que nos unem, mas sedimentou a lição de que a vida é um movimento contínuo de aprendizagem.

## EPÍGRAFE

*“Suponhamos que o homem seja homem, e que a sua relação com o mundo seja humana. Então, o amor só poderá ser trocado por amor, confiança, por confiança, etc. Se desejar apreciar a arte, será preciso ser uma pessoa artisticamente educada; se quiser influenciar outras pessoas, será mister se ser uma pessoa que realmente exerça efeito estimulante e encorajador sobre as outras. Todas as nossas relações com o homem e com a natureza terão de ser uma expressão específica correspondente ao objeto de nossa escolha, de nossa vida individual real. Se você amar sem atrair amor em troca, i. é, se você não for capaz, pela manifestação de você mesmo como pessoa amável, fazer-se amado, então seu amor será impotente e um infortúnio”. (KARL MARX, 2007)*

## RESUMO

Esta pesquisa reflete sobre o conhecimento científico (ciência), que no decurso do texto é identificado como instrumento de trabalho do professor. Inicialmente a investigação residia na continuidade das reflexões decorrentes da aprovação dos alunos pelos membros do Conselho de Classe, no Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional que foi desenvolvido no Programa de Desenvolvimento Educacional. Entretanto, prosseguindo compreendeu-se que a problemática extrapolava a deliberação dos Conselheiros, pois o Conselho de Classe constitui-se em uma etapa de um processo que envolve o conhecimento científico expresso no trabalho do professor, nas relações entre professor e aluno, entre os processos de ensinar e de aprender. Desta forma, percebeu-se que o objetivo do estudo consistia em investigar o conhecimento científico enquanto instrumento de trabalho do professor. Para isso, fez-se necessário compreender como o conhecimento se processa no ser humano bem como, repensar o trabalho dos envolvidos nesse processo no espaço e tempo escolar, e elucidar as razões subjacentes ao fato de que para muitos alunos a apropriação dos conhecimentos transmitidos pelos professores não chega ao proposto. Para desvendar a problemática elaborou-se pesquisa teórica em fontes primárias e secundárias. Conclui-se que escola, professor, aluno e conhecimentos resultam de situações concretas imbricados no sistema de produção e nos antagonismos das classes, o que dificulta que professor ensine, que aluno se aproprie do conhecimento, e que se abarque o conhecimento como um bem social que deveria ser disponibilizado em condições de qualidade e igualdade para todos e enfatiza-se o trabalho com o conhecimento sob a lógica dialética por que ela permite demonstrar, compreender e lidar com a realidade nas mais diferentes dimensões.

**Palavras-chave:** Conhecimento; Instrumento de Trabalho do Professor; Conselho de Classe.

## ABSTRACT

This research is about the scientific knowledge (science), which is identified as instrument of the teacher's work. Firstly the study followed the reflections coming from students approved by some members of Class Council, who belong to the "Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional", which was developed in the "Programa de Desenvolvimento Educacional". This way, by continuing the study it was understood that the Class Council constitutes a stage of a process involving scientific knowledge expressed in the teacher's work, in the relationship between teacher and student, between the processes of teaching and learning. Then, we realized that the goal of the study was to investigate the scientific knowledge while teacher's work instrument. So, it was necessary to understand how the knowledge is processed in humans as well, reconsider the work of those involved in this process over space and school time, and elucidate the reasons behind the fact that for so many students the acquisition of knowledge transmitted by teachers does not get to that proposed. In order to develop the problem it was necessary to use the theoretical research in primary and secondary sources. It was concluded that school, teacher, student and knowledge result in concrete and imbricate situations the system of production and in the class antagonisms, which makes that teacher teach that student appropriates knowledge, and which embraces knowledge as a social good that should be available in terms of quality and equality for all and emphasized the work with knowledge in a dialectical logic that allows it demonstrate, understand and deal with the reality in different dimensions.

**KeyWord:** Knowledge; Teacher's Work Instrument; Class Council.

**LISTA DE FIGURAS**

- Figura 1 – Representação do crânio do homem Homem *Australopithecus* .....93
- Figura 2 – Representação do crânio do homem *Pitecantropo* ou *Pithecanthropus*...93

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Resultados finais – Ano 2007.....	52
Gráfico 02 – Resultados finais – Ano 2008.....	52
Gráfico 03 – Resultados finais – Ano 2009.....	52
Gráfico 04 – Resultados finais – Ano 2010.....	53
Gráfico 05 – Resultados finais – Ano 2011.....	53

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – População estimada e população em pobreza extrema.....	26
Tabela 02 – Faixa etária e taxa da população analfabeta.....	28
Tabela 03 – Alunos matriculados nas Instituições de Ensino Superior, de acordo com a dependência administrativa, e concluintes, no ano de 2010.....	29
Tabela 04 – Docentes no município de Cascavel no ano de 2011.....	29
Tabela 05 – Alunos matriculados em Cascavel no ano de 2011.....	30
Tabela 06 – Alunos da educação especial, da educação de jovens e adultos, e dos cursos profissionalizantes matriculados em Cascavel no ano de 2011.....	30
Tabela 07 – Educação Básica.....	40
Tabela 08 – Cursos de Educação Profissional.....	41
Tabela 09 – Cursos de Educação Profissional – Modalidade a Distância.....	41
Tabela 10 – Cursos de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM).....	41
Tabela 11 – Laboratórios especializados.....	41
Tabela 12 – Instâncias colegiadas.....	41
Tabela 13 – Programas para atendimento a alunos com dificuldades.....	42
Tabela 14 – Programas de atividades em contra turno.....	42
Tabela 15 – Número de Educadores.....	42
Tabela 16 – Setores Pedagógicos, Administrativos e de Serviços Gerais.....	42-43
Tabela 17 – Horários de funcionamento/Educação Básica e outras modalidades....	43
Tabela 18 – IDEB – da 8ª Série/9º Ano – Estado do Paraná.....	48
Tabela 19 – IDEB da 8ª Série/9º Ano – Município de Cascavel.....	48
Tabela 20 – IDEB da 8ª Série/9º Ano – Col. Est. Wilson Joffre – E.F.M.....	48

**LISTA DE SIGLAS**

AP	Aprovado
APPC	Aprovado pelo Conselho de Classe
CEB	Conselho de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual da Educação
CELEM	Centro de Língua Estrangeira Moderna
CNE	Conselho Nacional da Educação
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
E.F.	Ensino Fundamental
E.F.M.N.P	Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-R	Índice de Desenvolvimento Humano – Renda
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPARDES	Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social
ITCG	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, Base Cartográfica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
REP	Reprovado
RJ	Rio de Janeiro
SC	Santa Catarina
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental

sem.	Semestre
SP	São Paulo
PCI	Partido Comunista Internacional
SUE	Secretaria de Estado da Educação Superintendência
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>1. CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	24
1.1 <i>O Município de Cascavel: história e dados estatísticos</i> .....	25
1.2 <i>Colégio Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio Normal e Profissional: uma breve história</i> .....	33
1.3 <i>O Conselho de Classe</i> .....	49
<b>2. CAPÍTULO II – COMO O HOMEM ASCENDE À SUA CONDIÇÃO HUMANA</b> ....	61
2.1 <i>O conhecimento e sua evolução</i> .....	63
2.2 <i>As três grandes etapas e as fases do conhecimento com ênfase aos estudos de Álvaro Vieira Pinto</i> .....	80
2.3 <i>Estádios do desenvolvimento do psiquismo e as funções da consciência segundo Alexis Leontiev</i> .....	87
2.4 <i>Passagem do animal ao homem</i> .....	92
<b>3. CAPÍTULO III – O CONHECIMENTO: INSTRUMENTO DO TRABALHO DO PROFESSOR</b> .....	101
3.1 <i>Professor e aluno: relações que estabelecem com o conhecimento</i> .....	113
3.2 <i>Método dialético e interrelações no trabalho do professor</i> .....	137
3.3 <i>Escola, professor, aluno: considerações teóricas e práticas em relação ao trabalho com o conhecimento científico</i> .....	150
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – O CONHECIMENTO ENQUANTO INSTRUMENTO DO TRABALHO DO PROFESSOR E A APROVAÇÃO PELO CONSELHO DE CLASSE</b> .....	154
<b>LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS</b> .....	162
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	165

## APRESENTAÇÃO

*“Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas<sup>1</sup>”.*

Há anos sou profissional da educação em instituições públicas de ensino no Estado do Paraná, exercendo variadas funções, dentre elas Professora do Ensino Primário, Supervisora da Merenda Escolar, Professora do Ginásio, Professora do 2º Grau, Professora do Curso Normal, Professora do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Supervisora de Ensino, Diretora de Escola, Coordenadora de Cursos e de Estágio, sempre utilizando como instrumento de trabalho o conhecimento, a ciência, ou um seja, “um produto do próprio trabalho” (MARX, 2004, p. 15) social. O conhecimento científico, representado nas e pelas teorias das diferentes ciências é também produto de “uma transformação continuada, através de muitas gerações realizadas pelo homem e pelo seu trabalho”. (MARX, 2004, p. 15). Desta forma, compreende-se, porque Marx, conforme se destacou na epígrafe, afirmava que o caminho da ciência é abrupto e íngreme, pois não se refere apenas ao imediato, ao circunstancial, deve-se sim perseguir as leis e as categorias dialéticas para compreendê-lo.

Atualmente sou Professora Pedagoga no Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, desde 2003. No contexto da carreira profissional vivenciamos os sucessos e também fragilidades no processo de transmissão e aquisição dos conhecimentos científicos bem como acompanhamos os diferentes papéis sociais e históricos que lhes foram e são atribuídos.

Nos anos de 2009 a 2011 participamos do programa de estudos denominado Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná que nos reencaminhou para a academia e nos proporcionou novas condições para estudar.

O PDE, no Estado do Paraná, é uma política regulamentada pela Lei complementar nº 130, de 14 de julho de 2010.

Estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da

---

<sup>1</sup> Karl Marx, (2004, p. 31).

educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense [...] é destinado aos professores do quadro próprio do magistério e disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei complementar nº 130, de 15 de março de 2004. [...] A titulação dos cursos de mestrado e/ou doutorado será aproveitada para a obtenção da certificação do PDE, nos termos da Lei Complementar nº 103/04, Art. 11, Inciso IV e Lei Complementar 130/10, Art. 8º, § 1º. [...] oferece cursos e atividades nas modalidades presencial e a distância e disponibiliza apoio logístico e meios tecnológicos para o funcionamento do programa. A orientação pedagógica está fundamentada nos princípios educacionais da SEED<sup>2</sup> e nas diretrizes curriculares da SEED. (PARANÁ, 2012).

Durante o período de estudos, os professores obtêm afastamento remunerado de suas funções profissionais por dois anos; no primeiro ano, o afastamento é de cem por cento de sua carga horária de trabalho e, no segundo, de vinte e cinco por cento.

No decorrer do tempo de afastamento para a formação continuada (PDE), compartilhamos de aulas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), elaboramos estudos, sistematização e implementação de um projeto de intervenção pedagógica, que foi efetivado por intermédio de um curso de extensão, ofertado no Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental Médio Normal e Profissional, em Cascavel, aos professores e pedagogos, do colégio citado.

A participação dos professores e pedagogos no curso de extensão foi certificada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e se pautou em reflexões sobre as práticas pedagógicas que fazem parte do Colégio, entre elas, especialmente a questão da Aprovação de alunos pelo Conselho de Classe.

Foi com os estudos decorrentes do PDE que compreendemos a necessidade de prosseguir com as reflexões que nos preocupavam no cotidiano escolar, entre elas, a prática da aprovação dos alunos pelos membros do Conselho de Classe, daí o interesse em pleitear o mestrado.

No início de 2012 entramos para o Mestrado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Sociedade,

---

<sup>2</sup> Secretaria de Estado da Educação

Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel. A investigação inicial de pesquisa residia na continuidade das reflexões sobre a aprovação dos alunos pelos membros do Conselho de Classe. Entretanto, prosseguindo com a orientação, compreendeu-se que a problemática ia além da deliberação do próprio Conselho de Classe e os resultados nele descritos, pois, a decisão do Conselho de Classe constitui-se em uma etapa de um processo que envolve o conhecimento científico expresso no trabalho do professor, na relação entre professor e aluno, entre ensinar e aprender.

A princípio olhávamos para a aprovação deliberada pelo Conselho de Classe tal qual o Pequeno Príncipe “[...] sofreu uma pane no deserto do Saara”, não sabíamos para onde ir e tão pouco como ir. Ousamos ampliar o olhar e nos deparamos com a seguinte reflexão: O que denota a aprovação pelo Conselho de Classe sem que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos? O que essa prática revela, ou oculta?

A partir da experiência construída na trajetória como trabalhadora na educação, como sujeito que carrega, agrega, alastra e difunde social e historicamente o conhecimento, compreendeu-se que a problemática não se concentrava na aprovação pelo Conselho de Classe, na deliberação dos conselheiros, mas sim no próprio trabalho da escola, no cumprimento de sua função em socializar o conhecimento científico. Daí a necessidade de compreender o problema na sua origem, no conhecimento enquanto instrumento de trabalho do professor para no processo histórico natural não “fazer do indivíduo o responsável por relações das quais ele é socialmente a criatura”. (MARX e ENGELS s/d, p. 9).

Rememora-se a história: *Pinóquio às Avessas*, escrita por Rubem Alves, na qual o autor propõe que se repense o que e como as coisas se processam na e com a escola, na e com a sociedade. O cenário da narrativa e seus personagens vêm ao encontro das deliberações do Conselho de Classe, seus resultados finais e da concepção do papel social da escola.

Pinóquio era um bonequinho de madeira. [...] Para se tornar um menino de verdade tinha que ir à escola. [...] Quem não vai a escola fica burro. [...] As escolas existem para transformar crianças que brincam em adultos que trabalham. [...] – E como as escolas transformam as crianças em adultos? [...] – É assim: você entra para a escola [...] Lá vão lhe ensinar muitas coisas. *Se você aprender e tirar boas notas, passará para o segundo [...] o terceiro ano [...] depois deverá escolher o que vai ser quando adulto [...] entrar na*

universidade. Mas ela não tem lugar para todos. Ai não basta tirar boas notas... (ALVES, s/d p. 14- 20, grifos nossos).

Ousamos aproximar-nos do conhecimento para além de uma visão no ‘espelho’, aquela que vê para/por dentro, e para/por fora do espelho, isto é, “pelo contato com o conteúdo real” (LEFEBVRE, 1979, p. 178), que vê a coisa em si e para si, não apenas “como o “duplo” real vivendo a seu modo, daquele que se olha” do “desdobramento” (LEFEBVRE, 1979, p. 54, grifos do autor), “mas de um “ser” que aparece agora com clareza, em dois sentidos, há um tempo contraditórios e inseparáveis, o ser abstrato, vazio, indeterminado; e o ser rico de determinações, desenvolvido” (LEFEBVRE, 1979, p. 178 grifos do autor) na tentativa de compreender a realidade.

Aquele olhar que além de afixar-se às imagens no espelho refletidas e objetivadas com a forma e conteúdo relacionado ao real visível, tal qual o faziam os “primitivos” dos quais se têm as marcas até hoje, “Sem conhecerem sua própria estrutura física e as leis do mundo material que os cerca, os primitivos interpretam a seu modo, determinados fenômenos psíquicos ou físicos muito simples: a imagem no espelho, a sombra, o sonho” (LEFEBVRE, 1979, p. 54), pesquisa as leis dos fatos na perspectiva da realidade em movimento, da realidade contraditória.

O mesmo olhar que moveu pesquisadores, cientistas, pensadores e filósofos desde a antiguidade até atualmente que, enquanto lógica é apreendida como lógica dialética, essa que agrega e vai além de visão da lógica formal; que explica o conhecimento “humano de assimilação da realidade com caráter histórico-social”. (KOPNIN, 1979, p. 123), em todas as suas dimensões.

O olhar que permite compreender que a instituição escolar é organizada por e com organismos que dificultam a compreensão da totalidade. Encontrar as raízes para explicá-la e tentar situá-la no contexto sócio, histórico, político, cultural e econômico exige pesquisas, análises sistematizadas e criteriosas, isto é, um processo científico, a fim de não fazer julgamentos precipitados, ou embasados na concepção de senso comum, na metafísica ou no idealismo, que não vislumbram transformações, e entendem os fatos como naturais ou imutáveis, e só solucionáveis por forças divinas.

Olhar “com a visão que proporciona um conhecimento, que não segue simplesmente o objeto, mas o reflete de modo criativo”. (KOPNIN, 1979, p. 122).

Aquela, na qual não acontece “um divórcio entre o conhecimento e o objeto, mas certa forma de ligação, de unificação de ambos”, aquela na qual o conhecimento, “não só se opõe como coincide com o objeto, porquanto o reproduz”. (KOPNIN, 1979, p. 122, grifo do autor). De forma que:

O conhecimento se constitua num meio de assimilação prática dos processos e dos objetos, deve possuí-los em seu conteúdo, refletir as propriedades e leis da realidade objetiva e não ver as coisas apenas tais quais são dadas na natureza como vê-las tais quais elas podem ser como resultado da nossa atividade prática. (KOPNIN, 1979, p. 122).

Essa é uma tarefa que exige afastamento das críticas fundadas no senso comum, ou nas astúcias tecidas pelo discurso neoliberal, exige, sim, um aprofundamento de análise, de pesquisa, que assegure impetrar o núcleo do problema a ser conhecido, “não sendo de forma linear, formal, mas contraditório e dialético”. (VIEIRA PINTO, 1969, p.14).

Olhar para o conhecimento a partir da configuração acima descrita foi um caos. Ideias apontavam para todas as direções. Foi um mergulho no escuro, com membros atados e olhos vendados. Impossível ver a “coisa em si” e, mais que isso, era uma concha fechada, ferida pelas areias e pedras atiradas contra ela nas águas escuras, até compreender que:

O homem de ciência, e em particular o pesquisador, terá de compreender que sua ação é por essência revolucionária, não apenas na atitude abstrata do pensamento que sempre revoga o velho e instaura o novo, mas no modo concreto de existir, pois seu papel consiste em indagar do que está sendo real para desfiá-lo na sua validade e descobrir nele a semente do conhecimento futuro. A sua atitude evolucionária não pode permanecer no hábito teórico, mas inevitavelmente deverá converter-se em prática existencial. (VIEIRA PINTO, 1969, p 259).

No movimento, regressou-se sempre à aprovação pelo Conselho de Classe, refletindo sobre algo que auxiliasse na resolução, ou melhor, na compreensão da problemática inicial. Algumas questões advieram como consequência de um namoro há muito começado. Já se vislumbrava de onde partir: do conhecimento, e que se deveria seguir a máxima formulada por Lênin e reescrita por Kopnin (1978, p. 82), “Para conhecer realmente o objeto, é preciso abrangê-lo, estudar todos os seus aspectos, todas as relações e mediações”.

Atentava-se para a Aprovação pelo Conselho de Classe e, por consequência, para as lacunas oriundas da não apreensão dos conhecimentos para

o aluno e suas relações com o mundo. Assim, percebeu-se que o objetivo do estudo consistia em investigar o conhecimento científico enquanto instrumento de trabalho do professor. Para dar conta desse intento havia necessidade de estudar as teorias que explicam como o conhecimento se processa no ser humano, ou seja, como o ser humano ascende à sua condição humana e, além disso, compreender as razões pelas quais a apropriação dos conhecimentos transmitidos pelos professores não ocorre para todos os alunos.

Para compreender o conhecimento científico enquanto instrumento de trabalho do professor impuseram-se alguns questionamentos: O que é o conhecimento? Como se processa no ser humano a apropriação dos conhecimentos mediada por instrumentos? O que são instrumentos de trabalho? O que será mais prejudicial para os alunos: reprová-los quando não se apropriaram dos conhecimentos previstos nas disciplinas de cada série/ano ou aprová-los sem a apropriação dos mesmos? Promover práticas ditas pedagógicas, democráticas, não excludentes, tal como a aprovação pelo Conselho de Classe que mascara a apropriação dos conhecimentos? Ignorar todas as questões e seguir como se os fatos fossem parte de um cotidiano que apenas prossegue indiferente ao processo?

Sabe-se que a escola na sociedade capitalista não tem as possibilidades reais para romper com as circunstâncias que criam as condições aos questionamentos anunciados, no entanto, dentro dos limites que lhe são possíveis, levanta-se a hipótese de que a lógica que orienta o conhecimento científico enquanto instrumento de trabalho do professor pode contribuir com e para a construção de uma escola que efetivamente cumpra a sua função social, ou apenas “se aquartelar na defensiva frente ao capitalista inumano e anti-humano”, (LUKÁCS, 2011, p. 50), promovendo ações que falseiam a humanização dos sujeitos.

A única forma para lidar com a situação contraditória apontada e que se pretende ampliar com os estudos é que apenas com o conhecimento científico, pautado na existência objetiva da realidade, com base no

humanismo combativo, que engaja os homens na luta, no conhecimento e na conquista do mundo e que trabalha – sendo ao mesmo tempo teoria e prática – para o nascimento de um homem novo, com a totalidade humana reencontrada”, (LUKÁCS, 2011, p. 50),

será possível desvendar as complexas relações da realidade, tomá-la por objeto de estudo “no interior da totalidade de que faz objetivamente parte”. (LUKÁCS, 2011, p.

43).

A metodologia adotada para desenvolver o estudo sustentou-se em fontes primárias e secundárias. As fontes primárias utilizadas foram:

1- Legislação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71 e (LDB) nº 9.394/96; Deliberação do CNE nº 07/1999; Resolução SUE/SEED/PR nº 3794/04 e Instrução SUE/SEED/PR nº 011/2009.

2- Documentos legais e institucionais do Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional: Projeto Político Pedagógico; Regimento Escolar, de diferentes tempos históricos e Atas de Resultados Finais referentes aos anos letivos compreendidos entre 2007 e 2012, para levantamentos numéricos.

As fontes secundárias embasam-se em estudos de teóricos que pesquisaram a temática e suas relações com o materialismo dialético, conforme citados ao longo do estudo.

Da mesma forma que a produção do conhecimento decorre de circunstâncias concretas, este estudo parte de uma materialidade na qual e a partir da qual se constitui que é o município de Cascavel e, dentro dele o Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, portanto, as reflexões partem desse contexto e deverão retornar ao mesmo.

Enfim, compreendeu-se que o objeto de pesquisa já se posicionava no primeiro momento, pois:

Não poderíamos ter conhecimento da realidade objetiva, não fosse a capacidade que temos de por em comunicação o cérebro e o mundo exterior, por meio dos sentidos; porém, o exercício dessa capacidade – sem o qual não há produção de conhecimento – apresenta-se problemático, pois nos oferece uma imagem superficial, limitada e confusa do real. (KLEIN, 2012, p. 24).

Numa tentativa árdua, prosseguiu-se para um esforço de superação, de organização e separação entre aspectos essenciais e secundários, tentou-se a aproximação do segundo momento do conhecimento, pondo em comunicação o cérebro com o mundo exterior, e por meio dos sentidos superar o primeiro momento “caótico”, [...] no qual, por sucessivos movimentos de abstração, procedeu-se a um primeiro nível de organização do pensamento: a identificação e a diferenciação das coisas e fenômenos”, KLEIN (2012, p. 2), para, com o aporte em instrumentos teóricos e práticos superar a pane inicial e refletir sobre a problemática que originou

este estudo. Lênin citado por Kopnin (1978, p. 84) lembra que:

O conjunto de todos os aspectos de um fenômeno, da realidade e das relações (mútuas) entre eles – eis aí o que constitui a verdade. As relações (= transições = contradições) entre os conceitos = conteúdo principal da lógica, sendo que esses conceitos (e as relações entre eles, transições, contradições) apresentam-se como reflexos do mundo objetivo.

Na tentativa de dar conta de uma proposta que analisasse todos os aspectos do fenômeno, suas transições, suas contradições e relações desenvolveu-se o estudo que se encontra estruturado em três capítulos.

O Capítulo I com o título: **CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**, divide-se em três seções. A primeira seção, denominada *O Município de Cascavel: história e dados estatísticos*, situa o leitor no e sobre especificidades do município de Cascavel, relata em síntese uma parcela da sua história bem como apresenta dados demonstrativos da sua realidade educacional, sócio, histórica e econômica.

A segunda seção, *Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio Normal e Profissional: uma breve história*, elabora considerações entre a realidade da instituição, entrelaçando-a com concepções filosóficas e pedagógicas, com as teorias e as práticas que a marcaram, no decorrer dos cinquenta anos de existência da mesma.

A terceira, *O Conselho de Classe*, apresenta uma ação pedagógica específica que acontece na escola referenciada: a aprovação dos alunos pelo Conselho de Classe. Na sequência, explicita, por meio de gráficos, o total de alunos matriculados, de alunos aprovados pelo Conselho de Classe bem como os alunos reprovados, em diversos anos letivos, referentes às séries/anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, do período diurno.

O capítulo II está identificado com o título: **COMO O HOMEM ASCENDE À SUA CONDIÇÃO HUMANA**. A sua primeira seção, nominada *O conhecimento e sua evolução*, discorre sobre a teoria, processamento, características e as leis biológicas e sócio-históricas do conhecimento.

A segunda seção, *As três grandes etapas e as fases do conhecimento com ênfase nos estudos de Álvaro Vieira Pinto*, aborda concepções teóricas sobre o conhecimento, promovendo o aprofundamento do tema em análise.

A terceira seção, *Estádios do desenvolvimento do psiquismo e as funções da*

*consciência segundo Alexis Leontiev*, promove reflexões sobre o processo do conhecimento partindo do referencial teórico desse autor, que enfatiza de forma incisiva as questões sócio-históricas como determinantes no e do processo do conhecimento. Compreender essa questão é de extrema importância para a fundamentação filosófica e teórico-metodológica do trabalho do professor.

A quarta seção, com o título *Passagem do animal ao homem*, discorre acerca da passagem do animal para o homem, processo esse que ocorreu pelo e no trabalho, que é o fato do qual nasce a sociedade humana, e que prossegue indefinidamente.

O Capítulo III, intitulado **O CONHECIMENTO: INSTRUMENTO DO TRABALHO DO PROFESSOR**, prossegue com as reflexões em relação ao conhecimento, analisado como um instrumento e ou ferramenta de trabalho construído e utilizado pelo homem nas suas relações com a natureza e com a sociedade. Nesta relação se incluem o professor e o aluno uma vez que com o seu instrumento de trabalho ambos intervêm junto a natureza e com a sociedade. Discute questões relativas à apropriação e aquisição dos conhecimentos e pontua a necessidade da definição do método de trabalho. Organiza-se em três seções.

A primeira seção, nominada *Professor e aluno: relações que estabelecem com o conhecimento*, nela discorre-se sobre o processo de apropriação dos conhecimentos e das experiências acumuladas pela humanidade que se pautam acima de tudo na organização e na transmissão social e histórica por meio dos instrumentos de trabalho. Aborda a questão da divisão técnica do trabalho que gera a divisão entre as atividades materiais, as intelectuais, fazendo com que as possibilidades de consumo e de lazer pertençam a homens diferentes, o que gera contradições e o antagonismo entre as classes sociais.

A segunda seção estuda o *Método dialético e interrelações no trabalho do professor*, refere-se a “ortodoxia metodológica”, e nela reafirma-se a indispensabilidade da clareza do método para o trabalho pedagógico.

A terceira seção identifica-se como: *Escola, professor, aluno: considerações teórico e práticas em relação ao trabalho com o conhecimento científico*. Nessa seção se enfatiza a necessidade do professor analisar e compreender a complexidade existente em seu trabalho, e orientar-se pela finalidade e o efeito social do seu trabalho.

Para concluir apresentam-se as considerações finais, cujo texto é intitulado de: **O CONHECIMENTO ENQUANTO INSTRUMENTO DO TRABALHO DO PROFESSOR E A APROVAÇÃO PELO CONSELHO DE CLASSE**, nele se conclui momentaneamente o estudo. Destaca-se que a realidade decorre das condições objetivas nas quais se inserem professor, aluno e conhecimentos dentro da sociedade capitalista. Propõe-se a continuidade da pesquisa, pois está evidente, pela lógica a partir da qual se fundamenta, que nada está concluído; vive-se o movimento, em movimento e em transformação contínuos. Desta forma o conhecimento obtido é apenas uma aproximação da totalidade; enfim não é possível “supor que o nosso conhecimento é acabado e imutável, mas entender de que modo o conhecimento surge do desconhecimento, de que modo o conhecimento impreciso e incompleto se torna mais preciso e mais completo”, (KOPNIN, 1978, p. 52), à medida que é pesquisado e estudado.

## 1. CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

*“A história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos e resolvendo-os (ou não)”<sup>3</sup>.*

Partindo da citação epigrafada, o capítulo se desenvolve e nele se contextualiza a materialidade do objeto de estudo, situando o leitor, de forma sucinta, sobre algumas tramas sociais, históricas, políticas e econômicas, presentes no movimento da construção da cidade de Cascavel e do Colégio Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio Normal e Profissional. Esse contexto possibilita a articulação com a realidade do conhecimento, que é a condição fundamental para o homem relacionar-se com a natureza circundante e dela usufruir cada vez mais e melhor dos bens em seu proveito através do trabalho que é a atividade fundamental da vida social e histórica, para, no final abranger o trabalho que utiliza como instrumento o próprio conhecimento, que é produto da cultura, que incorpora e fixa as “operações de trabalho socialmente elaboradas” (LEONTIEV, 1978, p. 268), as quais devem ser apreendidas pelos alunos por meio do trabalho do professor.

Sem essa explanação e contextualização, que é limitada por diversos fatores, especialmente pelo tempo reduzido para concluir os estudos, a pesquisa ocultaria faces da realidade, uma vez que: “[...] a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista” (KOSIK, 2011, p. 13), ou se apresenta como: “conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (KOSIK, 2011, p. 14, grifos do autor), quando, na sua essência, a problemática desse estudo está enraizada na própria relação social inerente à sociedade capitalista e a seu modo de produção e para compreendê-la enquanto “conceito da coisa” (KOSIK, 2011, p. 13) e não como simples “representação” (KOSIK, 2011, p. 13) se faz necessário o pensamento dialético, que: “distingue entre representação e conceito da coisa”. (KOSIK, 2011, p. 13).

A representação decorre das atitudes provenientes da “atitude primordial e imediata do homem” (KOSIK, 2011, p. 13), colhidas no cotidiano enquanto o

---

<sup>3</sup> Henri Lefebvre (1979, p. 22).

conceito da coisa provém de um ser que:

age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 2011, p.13).

Conforme a citação, para dar conta da compreensão do ser que age objetiva e praticamente, do indivíduo histórico, que está na relação com a natureza com vistas à consecução dos seus próprios fins e interesses, transitou-se pelos lugares e tempos do objeto de estudo, considerando “o espaço social não tão somente espaço mental, mas espaço de comportamentos. E que é no comportamento (prática), e não na representação, que o tempo mental se realiza” (LEFEBVRE, 1979, p. 34), e oportuniza condições objetivas para compreender e intervir na realidade.

### *1.1 O Município de Cascavel: história e dados estatísticos*

Avaliar o espaço físico, o tempo social e histórico do município de Cascavel permite estabelecer relações entre sociedade, município e educação, e entre a reprodução cultural e a reprodução social, “entendidas como sistema de relações objetivas capaz de transmitir suas propriedades de relações aos indivíduos aos quais tais propriedades preexistem e aos quais sobrevivem” (BOURDIEU, 2011 p. 295) nos contextos da vida humana.

Conhecer o município em questão, no qual se insere o Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, que é o local da origem do estudo, é importante para “substituir uma visão caótica da realidade construída de abstrações por um sistema de conceitos e de determinações logicamente sistematizados” (MARX, 2008, p. 26), que são determinantes para compreender o objeto de estudo. Olhar para os fenômenos que formam este rizoma social histórico, econômico, político e educacional possibilita decifrar os movimentos constantes e ao mesmo tempo contraditórios que construíram e constroem essa cidade e que de alguma forma interferem nas concepções teóricas e práticas que fundamentam o trabalho do professor e do aluno e lhes impõem as concepções ideológicas.

Entende-se a ideologia na sua definição marxista anunciada por Lefebvre (1979, p. 27, grifos do autor), ou seja que:

não se trata apenas de uma re-presentação incompleta e mutilada do “real”, mas, principalmente, de uma representação desse real que o inverte, coloca-o de cabeça para baixo, e, em seguida, que oculta e dissimula suas contradições,

e faz com que se aceitem os fenômenos como imutáveis, dissimulando-os e levando para frente situações que ao invés de humanizar os sujeitos os privam do acesso aos bens culturais, situação que está transparente na ação da Aprovação pelo Conselho de Classe.

Cascavel é um município relativamente novo. Emancipou-se em 14/12/1952 e está, portanto, com sessenta anos. Autodenomina-se a capital do oeste paranaense e é a quinta maior cidade do Estado. Possui uma população de 289.339 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2011.

Conforme dados colhidos junto às Secretarias da Prefeitura Municipal, na obra “*Município de Cascavel – Ações de Governo 2009 – 2011*” destacam-se números que afirmam ser o município o primeiro do Estado em produção de soja e em produção de aves, e o terceiro em renda agrícola.

Cascavel é um município que oferece incentivos à “Formalização de Pequenos Negócios a Apoio ao Empreendedor Individual”, (Cascavel, 2009-2011, p. 10), bem como promove o “Incentivo à Industrialização e ao Desenvolvimento, através do Prodec<sup>4</sup>”. (Cascavel, 2009-2011, p. 11). Além disso, possui parques industriais e tecnológicos que exploram o capital e a mão de obra dos trabalhadores.

O Produto Interno Bruto (PIB) anual chega a R\$ 4,3 bilhões. Mas em paralelo a esses dados existem outros, preocupantes, que apontam para as desigualdades sociais, conforme expostos.

Tabela 01 – População estimada e população em pobreza extrema			
Município	População estimada – 2009	IDH-R5(2009)	População em pobreza extrema
Cascavel	296254	0,79	614

Fonte: Bremaeker. (Organização da autora).

<sup>4</sup> Prodec é o Programa de Desenvolvimento Econômico de Cascavel. Lei nº 5.422/2010 – que oferece isenção de tributos, pelo prazo de dez anos, para pequenos empresários. (Cascavel, 2009-2011, p. 11).

<sup>5</sup> Índice de Desenvolvimento Humano - Renda

Os números descritos comportam a afirmativa de que Cascavel, como todo o contexto brasileiro, longe está de superar a questão dos favorecidos e desfavorecidos, já apontada por Anísio Teixeira (1976) e lembrada por Saviani (2008, p. 316):

O nacionalismo é mais do que a defesa contra inimigos externos: “é um movimento da consciência da nação *contra* a divisão, o parcelamento de seus filhos entre ‘favorecidos’ e ‘desfavorecidos’ e contra a alienação de sua cultura e de seus gostos”. [...] E o instrumento para atingir-se esse nível de consciências é exatamente pela escola, pois só ela, na medida em que se constitui, de fato, como o lugar do estudo e do conhecimento do Brasil, poderá mostrar o caminho da emancipação nacional. (Grifos do autor).

No campo educacional, em relação ao ensino superior, o município conta com uma Universidade Pública e oito instituições privadas de ensino superior, que recebem alunos de todos os estados brasileiros, inclusive dos países vizinhos. Ao todo somavam, em 2011, 20 mil universitários.

No Censo de 2000, Cascavel apresentava 6,2% da população considerada analfabeta. Em 2010, ainda encontra-se um elevado número de analfabetos.

Em 2011, a imprensa, por intermédio do jornal *O Paraná*, datado de 09/09/2012, comentou que há motivos para comemorar a erradicação do analfabetismo, de acordo com a citação:

Cascavel, cidade mais populosa da região, que abriga 10.076 indivíduos nesta condição. Apesar de o número ser significativo, já que dez mil pessoas é a população de um Município do tamanho de Vera Cruz do Oeste, há motivos para comemorar: a capital do Oeste está bem próxima de atingir o índice de 4%, valor considerado pelo MEC (Ministério da Educação) suficiente para que a cidade tenha o analfabetismo erradicado. Em Cascavel, o índice é de 4,10%”. (BARROS, 2012).

Não é ético comemorar o menor número de analfabetos, pois não se pode conceber nenhum analfabeto. A afirmativa do jornal preocupa. Vê-se que a compreensão sobre o acesso ao conhecimento como ferramenta de humanização dos sujeitos ainda é pouco valorizada na sociedade cascavelense. Destaque-se que nos números mencionados anteriormente não são referenciados os analfabetos funcionais, conforme as recomendações da

UNESCO<sup>6</sup>, na década de 1990, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, passou a divulgar além dos índices de

---

<sup>6</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

alfabetismo, índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas (IBGE, 2001). Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de estudo. (RIBEIRO, VÓVIO, MOURA, 2002, p. 52).

Note-se que esse conceito foi elaborado e socializado pelas agências internacionais e que as consequências desse entendimento desenham programas governamentais os quais visam benefícios econômicos para o Estado, provendo como alfabetizados funcionais pessoas com baixo nível de letramento. A problemática: Aprovação pelo Conselho contribui para que pessoas pouco letradas sejam mais facilmente ‘dominadas’. “Certa deformação física e espiritual é inseparável mesmo da divisão do trabalho na sociedade”. (MARX, 2004, p. 418).

O analfabetismo, em suas diferentes formas e em qualquer circunstância, impede que o homem usufrua qualitativamente dos bens construídos social e historicamente, aos quais têm direito.

O chefe do Núcleo Regional de Educação na gestão 2009/2011, professor Vander Piaia, em entrevista para o jornal *O Paraná*, datado de 09/09/2012, expõe a sua preocupação relacionada ao analfabetismo em Cascavel.

[...] O índice de 5,78% de analfabetismo é pequeno em se comparando com o índice nacional, que é de 17%, porém constitui um enorme desafio aos gestores de saúde e professores da região Oeste do Paraná. “Queríamos que a taxa fosse zero”, relata o chefe do NRE (Núcleo Regional de Educação de Cascavel), Vander Piaia. Segundo ele, a maior dificuldade é localizar essas pessoas. “Programas e profissionais capacitados existem para isso. Um programa que vem mostrando bons resultados é o Paraná Alfabetizado, uma alternativa dinâmica que busca identificar e resgatar esse público-alvo. No entanto, existe uma dificuldade natural diante de aspectos que precisam ser levados em conta na formação desse estudo, como quantidade de população móvel que migra em busca de melhores empregos e oportunidades.”. (BARROS, s/p 2012, grifos do autor).

Tabela 02 – Faixa etária e taxa da população analfabeta	
Faixa etária (anos)	Taxa (%)
De 15 ou mais	4,46
De 15 a 19	0,65
De 20 a 24	0,74
De 25 a 29	0,96
De 30 a 39	1,77
De 40 a 49	3,84
De 50 e mais	12,83

Fonte: IBGE - Censo Demográfico – Ano: 2010

A seguir apresentam-se várias tabelas com dados numéricos que explicitam uma mostra, sob o olhar do Estado, da realidade cascavelense. São resultados publicados pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social que utiliza para as suas informações os números publicados pelo Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Ensino, Pós-Graduação e Extensão.

A tabela que segue destaca o número de alunos matriculados e que concluíram o ensino superior em 2010, bem como a dependência administrativa das instituições, se mantidas pelo estado, ou por entidades privadas.

Tabela 03 – Alunos matriculados nas Instituições de Ensino Superior, de acordo com a dependência administrativa, e concluintes, no ano de 2010		
Dependência Administrativa das Instituições de Ensino Superior	Matrículas no Ensino Superior	Concluintes do Ensino Superior
Estadual	2.892	467
Particular	<b>13.687</b>	<b>2.826</b>
Total	16.579	3.293

Fonte: MEC<sup>7</sup> – INEP<sup>8</sup>

Número de docentes e estabelecimentos de ensino. Essa tabela objetiva demonstrar o universo de pessoas que têm como instrumento de trabalho o conhecimento científico e suas inter-relações com as práticas na sala de aula.

Tabela 04 – Docentes no município de Cascavel no ano de 2011.		
Níveis de Ensino	Docentes	Estabelecimentos de Ensino
Creche	390	78
Pré-escolar	404	116
Ensino Fundamental	2.047	122
Ensino Médio	1.044	51
Ensino Superior	1.819	9
Total	<b>5.704</b>	<b>376</b>

Fonte: MEC – INEP

Número de alunos matriculados em 2011 conforme a dependência administrativa, ou seja, sob a responsabilidade, estadual, municipal ou particular da manutenção em geral.

<sup>7</sup> Ministério da Educação

<sup>8</sup> Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

Tabela 05 – Alunos matriculados em Cascavel no ano de 2011					
Dependência Administrativa	Creche	Pré-Escolar	E. F. <sup>9</sup>	Médio	Superior
Estadual	-	-	18.700	12.192	
Municipal	3.133	3.003	17.551	-	
Particular	<b>1.552</b>	<b>1.775</b>	<b>6.091</b>	<b>2.183</b>	
Total	4.685	4.778	42.342	14.375	

Fonte: MEC - INEP e SEED

Destacam-se, em seguida, os números de alunos matriculados na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação profissional segundo a dependência administrativa. Salienta-se que essa proposta vem ao encontro da intenção dos organismos internacionais para promoção da 'alfabetização funcional', mais uma forma de promover a formação mínima exigida pelo e para o mercado de trabalho.

No município de Cascavel existe proposta de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais que frequentam as salas de aula convencional. Para eles, a frequência às escolas se processa num período em sala de aula, junto aos demais alunos da mesma turma e ano/série, e no contraturno, frequentam a salas identificadas como salas de recursos, ou multifuncionais, onde lhes é oportunizado atendimento individualizado; estas salas de aula estão localizadas nas próprias escolas que os alunos frequentam no período convencional.

Tabela 06 – Alunos da educação especial, da educação de jovens e adultos, e dos cursos profissionalizantes matriculados em Cascavel no ano de 2011.			
Dependência Administrativa	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos	Educação Profissional
Estadual	-	3.413	1.187
Municipal	25	653	-
Particular	<b>269</b>	-	1.133
Total	294	4.066	2.320

Fonte: MEC - INEP e SEED

Analisando-se as tabelas até aqui apresentadas, em vários momentos é possível perceber que em todas as modalidades de ensino há uma rede ampla de instituições educativas privadas que disputam o mercado da educação, efetivando a "distribuição do capital cultural entre as classes". (BOURDIEU, 2011, p. 295).

Cascavel é um local onde a população encontra a seu dispor várias

<sup>9</sup> Ensino Fundamental

instituições de acesso ao conhecimento escolar em todas as modalidades e níveis de ensino. Mas como e de que forma estão cristalizadas tais possibilidades? São efetivadas por instituições públicas ou privadas? Essa realidade mostra que há relação com a afirmativa de que o Estado burguês cumpre a sua função como tal e que são descumpridas normatizações decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

Art. 54- É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:  
 I- Ensino Fundamental, obrigatório e *gratuito*, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria;  
 II- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;  
 III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;  
 IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;  
 V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a *capacidade de cada um*. (BRASIL, 1990, p. 18- 19, Grifos nossos).

Os dados anteriores das diferentes tabelas e a citação do artigo 54 da Lei nº 9.394/96 impulsionam críticas à proposta de educação segundo as capacidades de cada um “ligada ao sujeito que aprende por si mesmo, [...] a possibilidade de o *indivíduo ser o próprio artífice*, desde que instrumentalizado pelo “saber da escola” (NAGEL, 2002 e s/p, grifos da autora), e a passagem dos compromissos públicos para instituições privadas, fazendo do conhecimento uma mercadoria com valor de troca, que: “o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura de relações de força e das relações simbólicas entre as classes”. (BOURDIEU, 2011, p. 295).

A “reprodução da estrutura de relações de força e das relações simbólicas entre as classes” (BOURDIEU, 2011, p. 295), encontra solo propício quando nas instituições de ensino públicas se praticam ações como a que foi o ponto de partida para este estudo que era a: *Aprovação pelo Conselho de Classe*.

Marx (2008) pontifica que a mercadoria carrega em si os resultados de trabalho social. Na instituição de ensino, o professor, trabalha com produtos resultantes do processo social do trabalho, isto é, com os conhecimentos científicos, das diferentes ciências, que são carregadas em sua última instância pelos avanços e com os resultados obtidos pela humanidade até o momento, através do trabalho.

O trabalho é um processo do qual participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona,

regula e controla seu intercâmbio natural com a natureza. Defronta-se com a natureza, como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza externa modificando-a, ao mesmo tempo que modifica sua própria natureza. (MARX, 2004, p. 211),

Parafraseando Marx (2004), os burgueses, os capitalistas, se apropriam dos produtos do trabalho e o constituem como mercadoria com valor de troca, que não é trocada por outra mercadoria com valor de uso para o possuidor do conhecimento, mas por dinheiro, que gera o entesouramento, e assim metamorfoseados em “*objetos*” os conhecimentos científicos tornam-se geradores de riqueza individual, (grifos nossos), distribuída de forma desigual. Mas, questionar-se-á o leitor: O que todas as informações descritas esclarecem do e no objeto de pesquisa, isto é, no instrumento de trabalho do professor?

Para responder, se retorna ao início dessa seção, quando se destacou a concepção de que: “a representação decorre das atitudes oriundas da atitude primordial e imediata do homem” (KOSIK, 2011, p. 13), colhida no cotidiano enquanto o conceito da coisa provém de:

um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 2011, p. 13).

Assim, ao longo da pesquisa, procura-se analisar e compreender o conhecimento enquanto instrumento de trabalho do professor pautado em leis, e, dentro dos limites que lhe são impostos fazer da práxis pedagógica não apenas uma reprodução, mas uma possibilidade para descobrir alternativas com vistas à transformação da situação problema que a originou.

É com esses fins e objetivos próprios, no conjunto das relações que serão desenvolvidos os estudos, para que transcorram na direção do “humanismo combativo que engaja os homens na luta, no conhecimento e na conquista do mundo, [...] para o nascimento do homem novo com a totalidade humana reencontrada”. (LUKÁCS, 2011, p. 50).

## *1.2 Colégio Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio Normal e Profissional: uma breve história*

Esta seção prossegue com o resgate histórico do Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental Médio Normal e Profissional, para que, ao descortinar as leis que regem os fatos nas condições sociais e históricas do passado e do presente, possibilite olhar para o instrumento de trabalho do professor, passando da visão caótica da realidade, para uma visão pautada nas categorias e leis que regem o fenômeno investigado.

Inicia-se o resgate histórico com informações colhidas do primeiro Regimento Escolar que, embora não datado, de acordo com relatos orais emitidos pelas atuais secretárias do Colégio, seria o primeiro. Ele é, atualmente, parte de acervo do arquivo morto de secretaria do Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio Normal e Profissional. Supõe-se pela data registrada na página 16 do documento seja posterior a 1981, uma vez que consta, no Capítulo II, que tratava dos Currículos e Programas relacionados ao ano de 1981.

O Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio Normal e Profissional situa-se no centro da cidade de Cascavel, no Estado do Paraná: criado através do Decreto nº 27.098, de 21 de dezembro de 1959, com a denominação de Ginásio Estadual de Cascavel, e autorizado a funcionar pela Lei Nº 7.072 de 22 de dezembro de 1965, teve modificada sua estrutura para Colégio Estadual de Cascavel, pelo Decreto nº 8.931 de 14 de fevereiro de 1968, recebendo denominação específica: Colégio Estadual Wilson Joffre pelo Decreto nº 14.678 de 17 de março de 1969. Em 15 de setembro de 1972, através do parecer 160, do Conselho Estadual da Educação, o Colégio Estadual Wilson Joffre tornou-se Sede de Exames Supletivos – 8ª Região. Através do Decreto nº 1.926 de 4 de junho de 1976, o Colégio Estadual Wilson Joffre e a Escola Normal Colegial Estadual de Cascavel “Irene Rickli”, passaram a constituir um único Estabelecimento sob a denominação de Colégio Wilson Joffre de 1º e 2º Graus. (Cascavel, s/d p. 01). Art. 91 – O Estabelecimento tem seu(s) Plano(s) de Implantação da Lei 5692/71 relativo(s) ao ensino de 1º e 2º Grau(s) aprovado(s) pelo(s) Parece(s) nº 1.926 e nº<sup>10</sup>. do Cons. E. De Ed. E homologado(s) pela(s) Resolução (Resoluções) nº 3454/81 (respectivamente) do Excelentíssimo Secretário de Estado da Educação. (Cascavel, s/d p. 16, os grifos são do próprio documento).

O nome da instituição de ensino, WILSON JOFFRE, conforme relatos orais da população e dos professores mais antigos e também registrado no Projeto Político Pedagógico, sobreveio em homenagem ao senhor Wilson Joffre Soares dos Santos, médico radicado na cidade desde 1954.

A criação da instituição de ensino veio ao encontro do processo de

---

<sup>10</sup> A citação repete a redação do documento original, no qual constam apenas reticências.

exploração agrícola, industrialização e urbanização que surgia no país, e também nessa região, Cascavel, onde migrantes, principalmente dos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, fixaram suas residências. Dessa forma, já se fazia necessária a criação de escolas, pois, como se pregava nos discursos da época, somente a escola poderia promover o “Brasil em desenvolvimento”. (SAVIANI, 2008, p, 315).

A proposta educacional seguia o que determinava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 4.024, que entrou em vigor em 1962, e, havia “deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil” que, “na conjuntura de sua aprovação tinha uma orientação liberal e fazia concessões à iniciativa privada”, (SAVIANI, 2008, p. 305- 307), e foi promulgada no “clima do nacionalismo desenvolvimentista”. (SAVIANI, 2008, p. 373).

Diante do quadro de 'nacionalismo desenvolvimentista' também no povoado de Cascavel, se fazia urgente uma escola para receber os filhos dos migrantes dos Estados vizinhos, que aqui fixavam suas residências para explorar a região.

Foi no contexto social, histórico, político e econômico descrito por Saviani (2008) que nasceu o atual Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, antes Colégio Estadual “Wilson Joffre”, conforme consta no primeiro Regimento Escolar:

De acordo com dados obtidos por amostragem, em levantamentos efetuados pelo Serviço de Orientação Educacional, o nível socioeconômico dos alunos do Complexo Irene Rickli foi considerado de médio a inferior. Oferecemos à nossa clientela, a nível de 2º Grau, cursos na área Secundária (Desenhista de Arquitetura), e na Terciária (Assistente em Administração) e o curso na área de prestação de Serviços (Magistério de 1ª a 4ª séries), em razão do Município ser sede de microrregião e estar apresentando um crescimento vertiginoso, no setor de construções, no seu comércio e por apresentar uma extensa rede escolar de 1º Grau. (CASCAVEL, s/d, p. 01).

É relevante no sentido de entender o processo histórico da educação, na cidade e no Colégio, descrever outra parte do Regimento Escolar, o Capítulo II, no qual constam as finalidades do complexo, referindo-se ao antigo Complexo “Irene Rickli”, que posteriormente se anexou ao Colégio Estadual Wilson Joffre, transformando-se num único estabelecimento de ensino.

Art. 1º – O complexo “Irene Rickli” Ensino de 1º e 2º Graus tem por finalidade, atendendo aos dispositivos do Art. 1º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dos artigos 1º e 17º da Lei 5.692, de 11

de agosto de 1971, ministrar o ensino de 1º e 2º graus, observadas a legislação e normas específicas aplicáveis.

Art. 2º – De acordo com os princípios psicopedagógicos e filosóficos que norteiam a sua ação educativa o Complexo Escolar se propõe as seguintes metas:

I – instituir um sistema de vida escolar em que haja interação e participação democrática de todos os componentes;

II – efetivar a ação educacional valorizando a ética, a formação de atitudes, a solidariedade, o sentido de liberdade com responsabilidade;

III – propiciar a escolarização regular para os educandos que não tenham seguido ou concluído em idade própria; IV – descobrir e desenvolver aptidões;

V – qualificar para o trabalho, a nível de Iniciação de Habilitação Profissional;

VI – Oportunizar ao aluno uma escolha profissional acertada, através da Orientação Vocacional;

VII – propiciar o domínio da estrutura das matérias curriculares, como meio de desenvolver capacidades básicas. (CASCAVEL, s/d, p. 02).

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971, novos encaminhamentos filosóficos e pedagógicos fizeram parte do chão das escolas, visando atender às imposições da economia produtivista. “Buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial no país” (SAVIANI, 2008, p. 365) e o Colégio também se adequou à legislação, conforme destacado no Regimento Escolar da época, registrado na citação anterior.

A partir de 1971, o Colégio manteve a oferta do Ensino de 1º Grau e de 2º Grau, mas, em paralelo, implantaram-se cursos profissionalizantes para a “demanda da preparação de mão-de-obra para as empresas associadas à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar”. (SAVIANI, 2008, p. 367). Essa característica está explícita o texto do Regimento Escolar citado anteriormente: “Município ser micro-região e estar apresentando um crescimento vertiginoso”, e que precisava qualificar as pessoas para o trabalho.

Estudiosos relatam que a escola pública no Brasil foi pensada em função da necessidade de mão-de-obra qualificada para as indústrias, “criadas porque o desenvolvimento das atividades nas indústrias, no comércio, [...] hotéis e supermercados tornaram necessária a contratação de pessoas com escolaridade básica para desempenharem bem suas funções e assegurar o funcionamento do sistema capitalista”. (SILVA, 2008, p. 62).

Naquele momento histórico, se fazia necessário “[...] difundir cada vez mais

escolas profissionalizantes especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados” (GRAMSCI, 2004, p. 33); essa era uma necessidade presente, também no Brasil, que profissionalizava os jovens, ditando-lhes o futuro, inclusive nos menores municípios como Cascavel, para tracejar a distribuição e a manutenção do capital econômico e cultural.

Sustenta Bourdieu (2011, p. 306) que: “O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes (e as frações de classe) quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante”. Isto é o que aconteceu e ainda acontece na escola, sem dúvida, uma vez que os conhecimentos científicos lá trabalhados chegam engessados à proposta de manutenção da cultura dominante.

Aos olhares simplistas, sob uma análise superficial, a criação de escolas, entre elas as profissionalizantes, trazia e traz a ideia da democratização do ensino, de acesso à profissionalização; porém, sob uma análise mais acurada, ver-se-á que nada mais foi, e é, do que a forma de preparar o operário para torná-lo qualificado ao trabalho manual, hoje trabalho instrumental, com as máquinas, com a eletrônica, a microeletrônica, o ciberespaço, a menor peça, o menor tempo, a maior rapidez e os maiores lucros. O jovem se distancia da formação humana geral, à qual todos têm direito assegurado. O que se evidencia é que pelas imposições do sistema os jovens são preparados para produzir e consumir; essa é a “camisa-de-força” (MÉSZÁROS, 2005, p 55) colada à sua roupagem social, da qual tem dificuldade para despir-se.

O homem histórico e socialmente organizado pode fazer do produto de seu trabalho um meio para melhor se relacionar com a “natureza visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente” (GRAMSCI, 2004, p. 43), porém, continua o mesmo autor:

Pode-se dizer que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo o seu poder de expansão e de produtividade sem o conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. (GRAMSCI, 2004, p. 43).

Infelizmente, hoje ainda, a escola, em análise, independente dos cursos, na

educação básica ou nos cursos profissionalizantes, está longe de “desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida”. (GRAMSCI, 2004, p. 32). Por quê?

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2006 p. 45).

E, sintonizar-se com as determinações educacionais gerais da sociedade em sua totalidade requer ir muito além das representações do senso comum do cotidiano; requer decifrar as leis sociais, os movimentos, a realidade e a totalidade.

Em 1998 a Secretaria de Educação Fundamental, em Brasília, em conjunto com o Ministério da Educação, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que sinalizavam mudanças nos moldes educacionais em conformidade aos pressupostos decorrentes das negociações internacionais de cunho neoliberal. Tais orientações entraram sorrateiramente para a escola. No Ensino Fundamental, impuseram-se os quatro pilares ao longo da vida, citados na sequência:

- aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
- aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
- aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
- aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais. (BRASIL, 1998 p.17).

Por um curto período, o Colégio adequou-se às políticas educacionais emanadas do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) na forma de tratar os conteúdos curriculares que cederam lugar aos projetos e aos temas transversais, sistematizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Criaram-se muitos projetos para articular na prática as orientações provenientes das grandes áreas do conhecimento, dos temas transversais e dos diferentes eixos, e, conseqüentemente,

esvaziamento dos conteúdos, bem como, se “negligenciou a formação específica do professor”. (PARANÁ, 2008, s.p).

A partir do ano de 2003, no Estado do Paraná, ocorreram mudanças nas concepções de educação. Partindo de análises filosóficas e metodológicas, sérias críticas socializaram-se entre os educadores em relação às propostas educacionais pautadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais; conseqüentemente, o Estado do Paraná elabora as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), pautadas nas matrizes curriculares.

No currículo vinculado ao academicismo/cientificismo, os saberes a serem socializados nas diferentes disciplinas escolares são oriundos das ciências que os referenciam. A disciplina escolar, assim, é vista como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino. [...] O currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos. Faz-se presente, no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais. [...] O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico. Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. (PARANÁ, 2008, 16-19).

Essa concepção de escola e currículo implantaram-se no Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional e as práticas pedagógicas embasaram-se, a partir de então, nas orientações teórico-metodológicas que assumiam “um currículo disciplinar”, sobrepondo-se ao trabalho feito através das “diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal”, “Temas transversais” (Brasil, Planos Curriculares Nacionais, 1997 p. 44).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica construíram-se com a participação dos professores sob o acompanhamento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, trabalho no qual parte dos professores do Colégio participou e opinou, propondo mudanças na matriz curricular e reorganizando os conteúdos das disciplinas que compuseram as Propostas Curriculares.

Destaca-se que, nos anos de 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008, os professores de todas as disciplinas da matriz curricular que lecionavam no Colégio, bem como das outras instituições de ensino do Estado do Paraná, participaram de seminários, simpósios e semanas de capacitação pedagógica para coletivamente “discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula”. (PARANÁ, 2008. s/p). Em 2008 todos os professores receberam um exemplar das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, referente à sua disciplina.

Atualmente é nesse referencial teórico que se embasa a organização curricular das diferentes disciplinas da matriz curricular do Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, transcrita no seu Projeto Político Pedagógico, e levada à prática por meio dos Planos de Trabalho Docente.

No ano de 2008, a comunidade escolar definiu a opção pelo método do Materialismo Histórico Dialético, confirmando o percurso realizado pela instituição no decorrer das últimas décadas, como caminho para a construção e legitimação do Projeto Político Pedagógico, a partir até das orientações provenientes da Secretaria de Estado da Educação, das propostas curriculares, encaminhamentos da equipe pedagógica e de gestão, bem como dos projetos desenvolvidos no interior da mesma. (CASCAVEL, 2011, p. 16).

Ao compreender que se optou pela superação das mazelas oriundas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, se há opção pelos educadores ao Materialismo Histórico Dialético, e, em contradição, encontra-se a concepção de conhecimento científico minimizada na Aprovação pelo Conselho de Classe, algo indica que há deficiência no trabalho com os conhecimentos. Esta problemática não se refere apenas a esse Colégio, mas está explícita na grande maioria das escolas, nas quais “o “jeitinho” para aliviar o trabalho acadêmico vai tomando conta, inclusive, da didática”. (NAGEL, 2010, p. 4).

A Aprovação pelo Conselho de Classe é concedida a alunos que não obtiveram os resultados previstos no Regimento Escolar, isto é, a média mínima 6,0 (seis vírgula zero), em número ilimitado de disciplinas, no momento do Conselho de Classe do final do ano letivo.

No Conselho de Classe Final acontece o “julgamento final”. Os conselheiros discutem, analisam e refletem sobre o aluno, e emitem o parecer final, que pode assumir três formas específicas. Aprovado (AP) para aqueles que obtiveram média 6,0 (seis vírgula zero) ou mais; Aprovado pelo Conselho de Classe (APPC) para

aqueles não atingiram essa média, mas que por razões subjetivas os conselheiros entendem por bem promovê-los para a série seguinte, e os reprovados (REP), que são aqueles que não atingiram a média proposta e tampouco a “benevolência” ou o “crédito” dos conselheiros para serem promovidos, e permanecem na mesma série, formando o grupo dos repetentes.

O grupo de repetentes no Colégio é numeroso e, para eles, não se oportuniza acompanhamento diferenciado a fim de que superem as defasagens na apropriação dos conhecimentos; há alunos que repetem a série por mais de uma vez. Não se discutirá essa problemática, nesse momento, mas está presente, e representa um desafio.

A configuração e os resultados do Conselho de Classe contribuem “para a reprodução da estrutura das relações de classe, dissimulando, sob forma de aparências da neutralidade”, a “transmissão do poder e dos privilégios” (BOURDIEU, 2011, p. 296), que está articulada ao domínio dos conhecimentos científicos e à função social da escola.

Desde a data de sua criação até 2012, o Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional passou por mudanças, tanto relacionadas à estrutura física. Começou com sete salas de aula, uma pequena área construída, para chegar ao ano de 2012 com maior número de salas de aula, com áreas administrativas, laboratórios, biblioteca, quadras para esporte, refeitório, áreas cobertas destinadas à recepção e recreação da comunidade escolar etc.

Atualmente o Colégio conta com uma área construída de 6.069,00 metros quadrados. Oferece ensino regular, na modalidade presencial e educação a distância, conforme as tabelas, com dados colhidos entre os meses de setembro e outubro de 2012 apresentam.

Tabela 07 – Educação Básica														
Séries finais do E.F.				Ensino Médio			Ensino Médio Integrado							
6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	1ª S.	2ª S.	3ª S.	Técnico em Administração				Formação de Docentes			
							1ª S.	2ª S.	3ª S.	4ª S.	1ª S.	2ª S.	3ª S.	4ª S.
125	178	148	137	221	172	193	38	--	33	--	35	36	37	37

Total Geral da Educação Básica: 1.390 alunos

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora).

Tabela 08 – Cursos de Educação Profissional									
Formação de Docentes Turmas e nº de alunos-			Técnico em Contabilidade Turmas e nº de alunos		Técnico em Administração Turmas e nº de alunos			Técnico em Recursos Humanos - Turmas e nº de alunos	
1º sem <sup>11</sup>	2º sem.	3º sem.	1º sem.	2º sem.	1º sem.	2º sem.	3º sem.	1º sem.	2º sem.
37	22	32	43	27	--	25	14	--	13
Total Geral da Educação Profissional Subsequente: 213 alunos.									

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora).

Tabela 09 – Cursos de Educação Profissional – Modalidade a Distância							
Técnico em Alimentação Escolar		Técnico em Infra Estrutura Escolar				Técnico em Secretaria Escolar	
Turma A 2012/2014	Turma A 2011/2013	Turma A 2012/2014	Turma B 2012/2014	Turma A 2012/2013	Turma B 2011/2013	Turma A 2012/2014	Turma A 2011/2013
31	30	30	30	30	28	26	24
Total geral dos alunos de Educação a Distância: 225 alunos							

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora).

Tabela 10 – Cursos de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM).						
Língua Francesa Básica		Língua Espanhola Básica		Língua Italiana Básica		Mandarim Básica
1ª Série	2ª Série	1ª Série	2ª Série	1ª Série	2ª Série	1ª Série
41	13	93	19	56	8	24
Total Geral de matrículas no Estudo de Línguas Estrangeiras Modernas: 254 alunos						

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora).

Tabela 11 – Laboratórios especializados			
Informática	Ciências/Biologia e Beco Ecológico	Física e Química	Brinquedoteca

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora).

Tabela 12 – Instâncias colegiadas		
Conselho Escolar	Associação de Pais Mestres e Funcionários (APMF)	Grêmios Estudantil

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora).

<sup>11</sup> sem é igual a semestre.

Tabela 13 – Programas para atendimento a alunos com dificuldades					
Recursos/Multifuncional <sup>12</sup>		Apoio <sup>13</sup> Período matutino			
		6º Ano		9º ano	
Período matutino	23 alunos	Português	22 alunos	Português	20 alunos
Período vespertino	16 alunos	Matemática	24 alunos	Matemática	26 alunos

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora).

Tabela 14 – Programas de atividades em contra turno		
Cultura e Arte	Iniciação Científica	Esporte e Lazer
Nº de alunos: 25	Nº de alunos: 25	Nº de alunos: 38
Total Geral de alunos nas salas de Programas e Atividades: 88 alunos		

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora).

Tabela 15 – Número de Educadores	
Diretoras	03
Pedagogas	20
Professores e Professoras	185
Agentes I	20
Agentes II	12
Total Geral de Educadores: 240	

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora).

Tabela 16 – Setores Pedagógicos, Administrativos e de Serviços Gerais
Direção
Secretaria
Salas para Equipes Pedagógicas
Sala para a Hora Atividade dos Professores
Sala para o intervalo dos Educadores
Salas de aula perfazendo o número de 20
Sala de aula para Educação Física
Salão Nobre
Sala para Protocolo e Foto Cópias
Cozinha
Cantina Comercial
Refeitório
Biblioteca
Laboratório de Informática
Brinquedoteca
Laboratório de Física, Química e Biologia
Quadras esportivas
Ginásio para esportes
Área coberta
Área ao ar livre

<sup>12</sup> Atendimento para alunos portadores de necessidades especiais.

<sup>13</sup> Atendimento para alunos com defasagem nos conteúdos escolares.

Arquivo morto
Almoxarifado
Banheiros
Oficina para concertos e reformas
Estufa do Beco Ecológico
Choupana do Beco Ecológico
Casa do permissionário
Jardim e estacionamento
Área do terreno: 13.960,33 metros quadrados
Área construída: 6.069,00 metros quadrados
Área externa: 7.891,33 metros quadrados

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora).

Tabela 17 – Horários de funcionamento/Educação Básica e outras modalidades	
Matutino	Ensino Médio e Ensino Médio Integrado no Curso Técnico em Administração e no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental Apoio – Recursos/Multifuncional Programas de Atividades
Vespertino	Anos Finais do Ensino Fundamental Apoio – Recursos/Multifuncional Programas de Atividades Línguas Estrangeiras Modernas
Intermediário	Línguas Estrangeiras Modernas. Teatro Esporte e Lazer
Noturno	Ensino Médio Cursos Técnicos Subsequentes Línguas Estrangeiras Modernas

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora).

Apresentados os níveis, modalidades, programas de educação os espaços físicos, e instâncias colegiadas, bem como as diferentes funções dos educadores, prosseguem análises necessárias para visualizar com maior clareza as determinações dessa complexa rede de pessoas, espaços e tempos em relação ao instrumento de trabalho do professor, e do aluno que é o conhecimento científico, objeto de estudo dessa pesquisa, e que em certos momentos se perde de vista, ofuscado pelos burburinhos do cotidiano escolar.

Para o funcionamento dos cursos e modalidades de ensino, o Colégio enfrenta dificuldades, entre elas, a formação continuada para o corpo docente e para equipe pedagógica, a precariedade de materiais didáticos e de espaços físicos, a falta de pessoal para uma demanda tão grande de alunos e de serviços, a falta de carga horária suficiente para as coordenações dos cursos profissionalizantes e a instalação de laboratórios específicos.

Na modalidade Educação a Distância, o Colégio oferta cursos técnicos

voltados aos funcionários das instituições estaduais de ensino de Cascavel e de outros municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação, que atuam como Agentes de Apoio I e II, nas funções junto à secretaria escolar, biblioteca, alimentação escolar, manutenção e limpeza, instituídos legalmente pelo:

Parecer CNE<sup>14</sup>/CEB<sup>15</sup> nº 16/2005, aprovado em 03/08/2005 e homologado pelo Ministério da Educação em 26/10/2005, contribui efetivamente para a realização do Profuncinário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação, e busca unir as dimensões técnicas e pedagógicas imprescindíveis para a formação humana, comprometida ética e profissionalmente, com a construção de uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2008, s/p.).

Conforme apresentado na tabela 10, o Centro de Língua Estrangeira Moderna (CELEM), os cursos de Língua Espanhola, Língua Italiana, Língua Francesa e Mandarim, visam:

Contribuir na formação de alunos, professores e funcionários da rede estadual de ensino e comunidade escolar. Por isso visa desenvolver as quatro habilidades básicas: ouvir, compreender, falar e escrever através de conteúdos de Línguas Estrangeiras que possibilitem a apropriação das mesmas e possibilidades de melhor inserção no mundo do trabalho, levando em consideração a importância que a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna tem no desenvolvimento do ser humano quanto à compreensão de valores e a aquisição de conhecimentos sobre outras culturas. (CASCAVEL, 2011, p. 21).

Atualmente o Colégio tem Sala de Recursos, também denominada Sala Multifuncional que atende alunos matriculados nos Ensinos Fundamental e Médio e que “apresentem necessidades especiais ou exijam atendimento pedagógico diferenciado e específico, devido às dificuldades de aprendizagem, ou qualquer tipo de deficiência mental leve, física, auditiva ou visual”. (CASCAVEL, 2011, p. 21).

Entre as propostas para o atendimento aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem existe no Colégio a Sala de Apoio, que tem por objetivo:

Atender às dificuldades de aprendizagem de crianças que frequentam as séries finais do Ensino Fundamental. Para os alunos da 5ª Série/6º Ano e 8ª Série/9º ano. Participar de atividades que visam à superação das dificuldades referentes aos conteúdos básicos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (CASCAVEL, 2011, p. 21).

É notório que, com apenas uma Sala de Apoio, é impossível atender as seis

<sup>14</sup> Conselho Nacional da Educação

<sup>15</sup> Conselho de Educação Básica

turmas de 6º ano e as quatro de 9º ano. Assim, não há um trabalho efetivo para sanar os sérios problemas de defasagem de conhecimentos dos alunos. Uma vez que aqueles que foram aprovados pelo Conselho de Classe apresentam dificuldades que se acumulam de ano a ano, e o número de repetentes também é significativo. Logo, na estrutura organizacional, como está constituída a instituição de ensino, não dá conta de promover o ensino de qualidade previsto.

O Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional é um complexo estrutural de grande extensão; abre suas portas às 6 horas da manhã e segue aberto ao público até às 23 horas. Tem aproximadamente 1.700 alunos, 220 educadores e comunidade transitando em suas instalações, o que demanda elevado número de recursos humanos, físicos e administrativos para que a instituição cumpra suas funções pedagógicas, filosóficas e políticas que lhe são inerentes.

É dentro desse contexto, numa trama de determinantes sociais, históricos, políticos e econômicos que este Colégio teceu e tece sua história, preparando crianças, jovens e adultos para a sua inserção social pelo acesso aos bens culturais construídos ao longo da história da humanidade, e deparando-se a cada dia com dificuldades que inviabilizam a efetivação qualitativa dos processos de ensinar e de aprender.

Decorrente da variedade de cursos e de modalidades de ensino oferecidos, o Colégio recebe alunos da área central, dos bairros, de outros distritos e até de outros municípios. Esse fato melhora as estatísticas educacionais nacionais, em relação ao acesso à escola, entretanto, no aspecto qualitativo, o Colégio tem muito ainda a conquistar, uma vez que, através das atas de resultados finais, os dados estatísticos demonstram alto índice de aprovação pelo Conselho de Classe.

Esta reflexão remete ao questionamento “[...] sobre qual concepção de educação está se realizando e qual se pretende realizar? A concepção de educação, por outro lado, está embutida na *concepção de mundo que se deseja e de homem que se pretende*”. (NAGEL, 2011, s/p, grifos da autora).

A Aprovação pelo Conselho de Classe reflete a contradição entre estar na escola e lá também ter oportunidade efetiva de apropriação dos instrumentos culturais construídos social e historicamente pela humanidade e estar na escola para atender ao chamado nacional da universalização da Educação Básica, mesmo que

não com a necessária qualidade.

Para elucidar essa preocupação, leva-se em conta o seguinte: “A necessidade de formação do trabalhador pela escola já não é mais significativa para a sobrevivência da economia”. (NAGEL, 2010, p. 4). Talvez esse pensamento auxilie a compreender por que chegou ao ponto de que: “A proposta ideal da escola” “morre na praia”, (NAGEL, 2010, p. 4), pois o seu trabalho com os conhecimentos científicos está mutilado e já não se faz mais tão importante para manter a máquina produtiva.

O Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental Médio Normal e Profissional tem seu Projeto Político Pedagógico elaborado de forma que contempla todas as instâncias e setores de forma detalhada. Nele estão os planos de ação de cada setor e de cada instância escolar, a relação de espaços físicos, materiais permanentes, de laboratórios, biblioteca, da área de alimentação, de funcionários, equipe pedagógica, professores e direção. Destaca-se como pressuposto filosófico: “A aquisição do saber escolar deve servir para melhor compreender, organizar, vivenciar e transformar a realidade”, conforme já descrito anteriormente.

Percebe-se que o pressuposto filosófico possivelmente não está claro para a comunidade escolar, quer no rigor científico do discurso, quer na prática efetivada. Esta afirmativa comprova-se quando se observa nos/pelos registros avaliativos, que um elevado número de alunos não se apropriou devidamente dos conhecimentos, e são feitas “concessões à ignorância” e não ao “conhecimento como condição básica para qualquer atividade humana”, conforme explicita a citação que segue, não se faz do conhecimento a condição “básica para qualquer atividade humana. [...] Permite-se ao homem manter-se na periferia dos problemas, nas aparências fenomênicas, nas questões imediatas”. (MARX, apud NAGEL, 2011 s/p.).

Diante do descrito, questiona-se: Qual a função da escola? Qual o papel do professor? Mais adiante essas questões serão retomadas uma vez que são imprescindíveis para a compreensão do trabalho do professor e do aluno, e interessa à questão relacionada ao conhecimento científico, como ele se processa e a sua aquisição e apropriação pelos alunos.

Há, por parte da comunidade cascavelense, desejo de estudar e trabalhar no Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, por “conhecerem” a tradição de que o Colégio está entre os melhores da rede

pública, pelos resultados apresentados na ferramenta de avaliação nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do governo federal, criado pelo Ministério da Educação para medir a qualidade de ensino de cada escola e das diferentes redes de ensino.

Seguem, tabelas com os índices avaliativos obtidos pelo Estado do Paraná, pelo Município de Cascavel e pelo Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental Médio Normal e Profissional, pela ferramenta avaliativa IDEB, nos anos 2005, 2007 e 2009.

A qualidade educacional em geral é baixa. Nos discursos se apregoa que é prioridade de todas as esferas governamentais, contudo, isso não é realidade. Deve-se ir à essência dos fatos e procurar formas para compreender e superar as defasagens. Mesmo que os resultados no Colégio em estudo sejam maiores que a média do Estado, ainda há muito a ser desvendado, mudanças estruturais se fazem necessárias. Há que compreender-se o que é: *O direito à educação de qualidade para todos*. Que extrapole os discursos e se efetive na prática.

Tabela 18 – IDEB – da 8ª Série/9º Ano – Estado do Paraná											
IDEB Observado				Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
33	40	41	40	33	35	38	42	45	48	51	53

Fonte: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Tabela 19 – IDEB da 8ª Série/9º Ano – Município de Cascavel											
IDEB Observado				Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
40	45	44	43	40	42	44	48	52	54	57	59

Fonte: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Tabela 20 – IDEB da 8ª Série/9º Ano – Col. Est. Wilson Joffre – E.F.M.N.P											
IDEB Observado				Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
48	56	56	53	48	50	52	56	59	62	64	66

Fonte: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

O Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, historicamente, em Cascavel e na região recebe o título de *melhor escola pública*; por este motivo é “*conhecido*” e procurado tanto por alunos que ali

querem se matricular, como por professores e funcionários que querem ali trabalhar. Realmente ele oferece, dentro das limitações, conforme já relatado no decorrer do texto, uma oportunidade de aprendizagem tanto para alunos como para professores; porém, há muito ainda a ser efetivado para que a escola cumpra efetivamente sua função.

Esse “*conhecer*” está relacionado ao conhecimento por familiarização e “constitui-se *condição necessária, embora não suficiente*, para que se possa compreender o mundo e, inclusive, descrevê-lo”. (BOMBASSARO, 1992, p. 24 grifos nossos). É assim, sob uma análise preliminar, que se justifica a procura da comunidade pelo Colégio.

Todos os professores e equipe pedagógica da instituição têm curso superior específico para a área de atuação, bem como a grande maioria já cursou pós-graduação; alguns professores possuem mestrado e doutorado.

Entre os funcionários, a formação é de nível superior e curso técnico do Profucionário, ao qual já se referiu anteriormente.

Nos anos de 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011 ocorreu rotatividade dos professores do quadro próprio do magistério, pelo afastamento dos mesmos para participarem do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná.

Os resultados da formação continuada para os professores (PDE) não são imediatos, mas orientam para mudanças nas concepções filosóficas e pedagógicas no e do cotidiano e acredita-se que na continuidade do processo contribuam para melhorar a qualidade da instituição, e para “investigar mais sobre *quem somos* e o *que fazemos* nesta sociedade”? (NAGEL, 2011, s/p, grifos da autora).

O Colégio em questão tem vinte professoras pedagogas que exercem a função na equipe pedagógica. Elas acompanham o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos, socializam os resultados da aprendizagem com a família e demais interessados no assunto. O trabalho das pedagogas está comprometido entre: acompanhamento na elaboração dos Planos Curriculares, dos Planos de Trabalhos Docentes, orientações relacionadas aos registros no Livro Registro de Classe (livro de chamada) nos processos de ensino e de avaliação em reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe, mas acima de tudo o maior tempo se esvazia em resolver questões disciplinares; nesse sentido, com tanta precisão, explicita

Nagel (2011, s/p.) que vivemos um período no qual “cabe à escola ensinar sob o comando do “alvará de soltura” dos que não aprenderam os conteúdos mínimos previstos na programação curricular, [...] e a transmissão do saber e a formação política estão em desuso”, e finalmente, continua:

Retornando à **escola** - que teria, até meados do século XX, a bem definida **função de educar, de alterar comportamentos, de formar gerações competentes** para as mais diversas profissões - **dentro da pós-modernidade**, ela perde, em grande parte, a possibilidade de realizar tais encargos com sucesso. Submersa nessa cultura do individualismo exacerbado, com todas as suas variantes e/ou derivações, a escola **pouco dispõe de armas** para redirecionar ou **redimensionar os processos educativos**. Isso porque mudar o homem implicaria em contestar e/ou alterar características culturais. **Como alterar essas características que**, ao invés de responder por uma humanização, estariam a destruir o indivíduo quando permitem a ele mesmo pensar-se como **único, absoluto, soberano de si mesmo?** Como **superar essa cultura quando sua premissa está exatamente na defesa do direito individual?** (NAGEL, s/d, p. 4, grifos da autora).

Descrita de forma breve parte da história, alguns aspectos estruturais e filosóficos do Colégio induzem à reflexão sobre as dificuldades que limitam o trabalho docente e discente tornando-o fragmentado e impedindo que no instrumento de trabalho se reencontre a possibilidade objetiva de lutar contra as ideologias impostas pelo e no sistema de produção.

### *1.3 O Conselho de Classe*

Ao ingressar no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), chamava a nossa atenção o Conselho de Classe Final do Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental Médio Normal e Profissional e seus resultados estatísticos ao final de ano letivo isso porque no Colégio, campo de estudo não existe prática da promoção automática. O sistema de avaliação, previsto no Regimento Escolar, contempla a aprovação com média final 6,0 (seis vírgula zero) ou mais em todas as disciplinas, entretanto, no Conselho de Classe do final do ano letivo, essa determinação não é cumprida, quando os conselheiros entendem que podem promover alunos, mesmo que o resultado final não atenda ao legislado.

Salienta-se que o Conselho de Classe é o órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no

Projeto Político Pedagógico do Colégio, cuja responsabilidade é analisar as ações educacionais, indicando alternativas que promovam a efetivação do processo de ensino e do processo de aprendizagem.

Determina o Regimento Escolar do Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental Médio Normal e Profissional que:

Artigo 26. O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola e no Regimento Escolar, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo ensino e aprendizagem.

Artigo 27. A finalidade da reunião do Conselho de Classe, após analisar as informações e dados apresentados, é a de intervir em tempo hábil no processo ensino e aprendizagem, oportunizando ao aluno formas diferenciadas de apropriar-se dos conteúdos curriculares estabelecidos. (CASCAVEL, 2011, p. 21).

O Conselho de Classe é fundamental na discussão pedagógica, possibilitando que o coletivo escolar (a direção, a equipe pedagógica, os professores e os membros da secretaria), ao visualizar os resultados obtidos, planeje e replaneje, delibere, sistematize e também compreenda as concepções filosóficas e pedagógicas que permeiam o cotidiano escolar, bem como, dentro de limites estreitos, sistematize encaminhamentos didático-pedagógicos para enfrentar as dificuldades que comprometeram o processo de ensino e de apropriação dos conhecimentos científicos.

No Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, o Conselho de Classe ocorre durante o ano letivo, em quatro momentos distintos. É denominado pré-conselho em duas ocasiões, que ocorrem entre maio e outubro, e Conselho de Classe propriamente dito, no fim do primeiro semestre, momento em que são oficializados os resultados - notas, do primeiro semestre. Em dezembro, ao finalizar o ano letivo, acontece o Conselho de Classe Final. Nesse Conselho de Classe final, os resultados - notas - são oficializados. Define-se pela Aprovação, Reprovação, ou Aprovação no Conselho de Classe de cada aluno.

Informa-se que até o final do ano letivo de 2011, o sistema de avaliação era semestral, os resultados com as notas finalizadas eram oficializados no mês de julho e no mês de dezembro, porém, entre cada bimestre o coletivo escolar reunia-se para refletir sobre as questões relativas ao ensino e a aprendizagem, Conselho este que era identificado como pré Conselho, e no final do semestre se efetivava o Conselho

de Classe Final.

No ano letivo de 2012, o sistema de avaliação modificou-se, assumiu o formato de trimestralidade. São apenas três Conselhos de Classe durante o ano.

A Aprovação pelo Conselho de Classe acata o previsto no artigo 24, inciso V, alínea a, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que preconiza: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

A título de esclarecimento, apresentam-se gráficos numerados de 01 a 05 (um a cinco) com os resultados finais dos anos letivos de 2007 até 2011. Eles possibilitam visualizar o número total de alunos matriculados em cada série, destacam o número de alunos promovidos pelo critério aprovado que são aqueles que atingem a média final seis vírgula zero ou superior, em todas as disciplinas da matriz curricular. São os que a princípio atenderam as previsões em relação aos resultados avaliativos previstos no trabalho dos professores com os conteúdos desenvolvidos no decorrer do ano letivo, e destacam os Aprovados pelo Conselho de Classe, que são aqueles que não atingiram a média final seis vírgula zero em uma ou mais disciplinas.

Os gráficos resultaram de tabulação de dados, a partir das atas com resultados finais dos respectivos anos letivos. Consideraram-se apenas os números totais de alunos, matriculados em cada série, não levando em conta para análise os transferidos e os reprovados, pois, o objeto de estudo está na Aprovação por nota mínima (6,0) ou notas superiores e os alunos Aprovados pelo Conselho de Classe, assim, a soma dos números descritos não atinge o total de alunos matriculados na série.

Observa-se que entre os anos 2007, 2008 e 2009, no Ensino Fundamental os alunos Aprovados pelo Conselho de Classe foram em maior número na 6ª, em 2007, 7ª, em 2008 e 8ª série em 2009, o que comprova que por anos consecutivos parte dos mesmos alunos passam, de ano a ano, pelo Conselho de Classe, o que certamente lhes oportuniza defasagens na aquisição dos conhecimentos, ou problemas no sistema de avaliação, que, não é objeto de estudo nesse momento.

No Ensino Médio a maior Aprovação pelo Conselho de Classe, conforme os gráficos demonstram se processa da 1ª para a 2ª série.

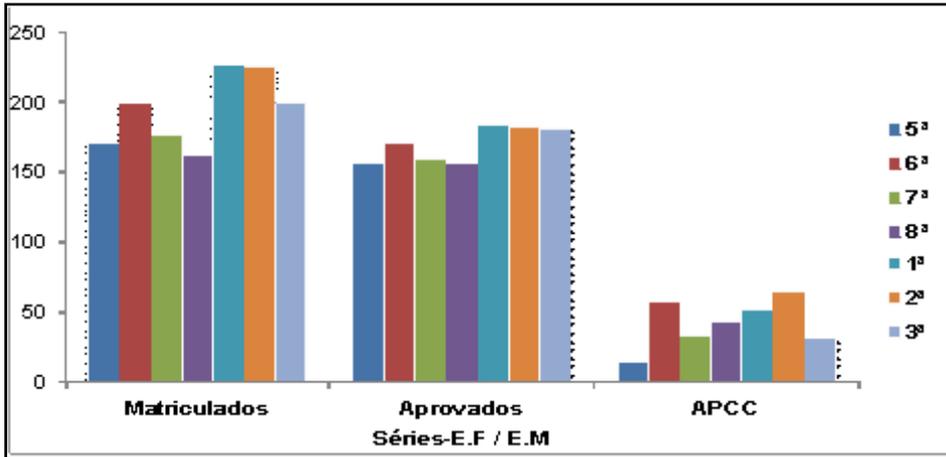


Gráfico 01 – Resultados Finais – Ano 2007

Fonte: – Secretaria do C. E. Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora).

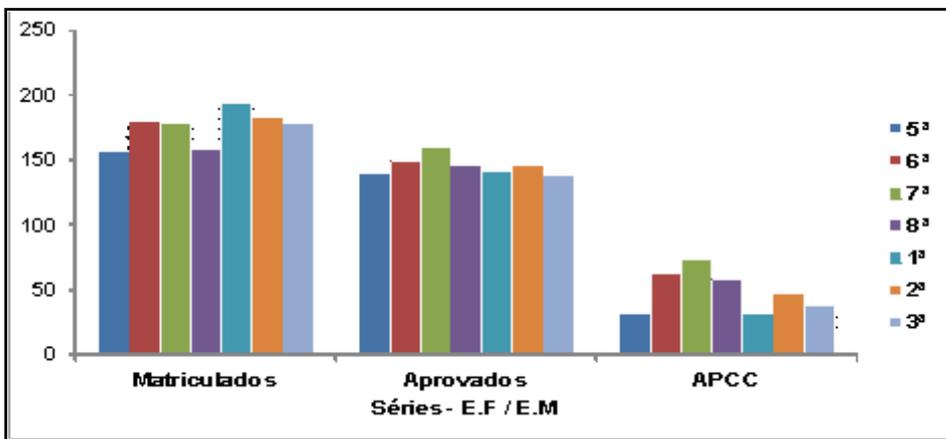


Gráfico 02 – Resultados Finais – Ano 2008

Fonte: Secretaria do C. E. Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora).

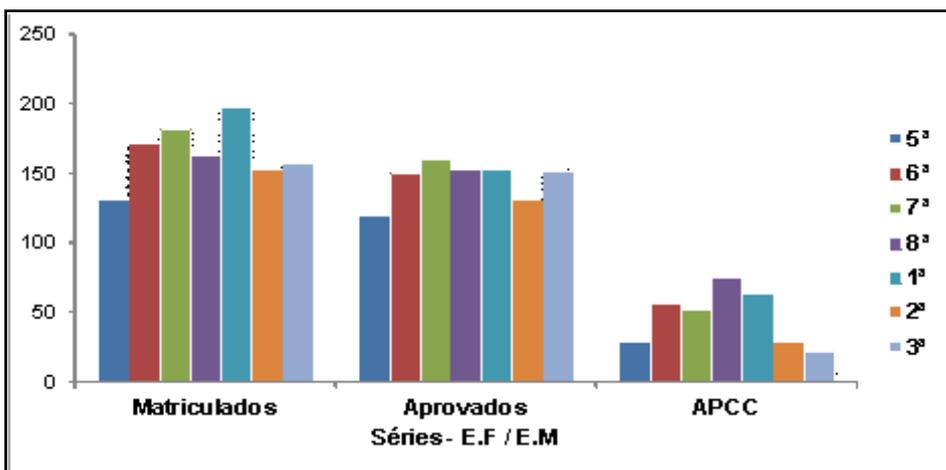


Gráfico 03 – Resultados Finais – Ano 2009

Fonte: Secretaria do C. E. Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora)

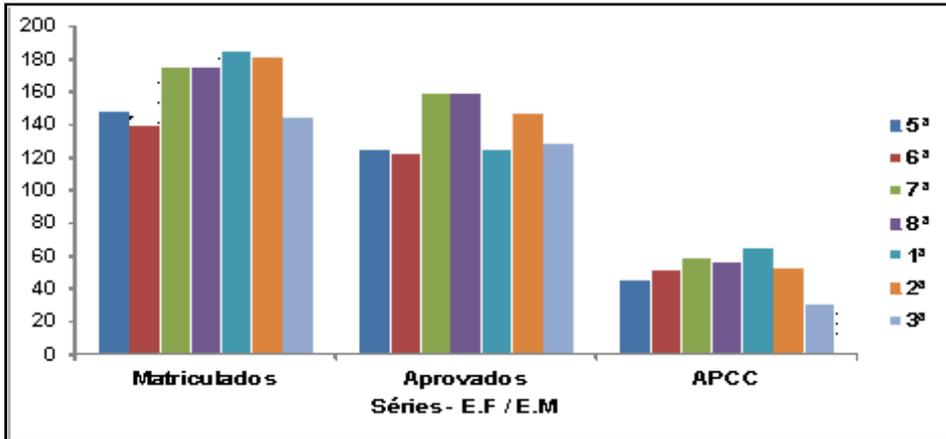


Gráfico 04 – Resultados Finais – Ano 2010

Fonte: Secretaria do C. E. Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora)

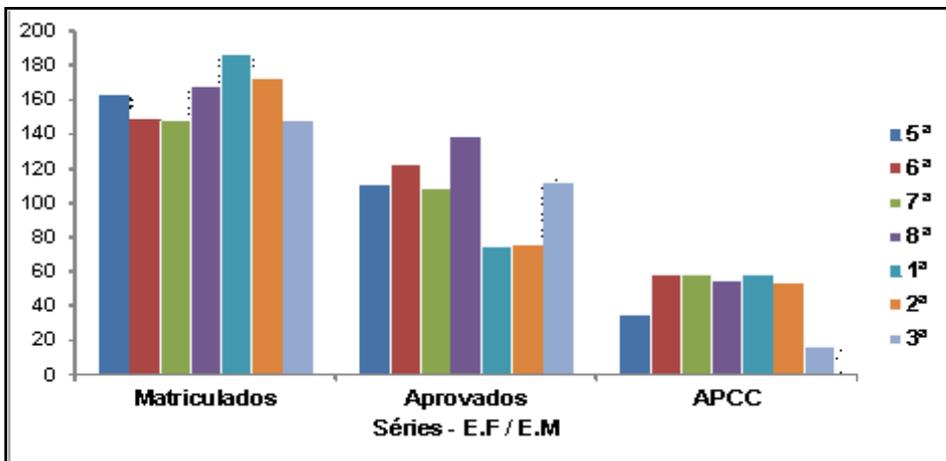


Gráfico 05 – Resultados Finais – Ano 2011

Fonte: Secretaria do C. E. Wilson Joffre – E.F.M.N.P. (Organização da autora).

A Aprovação pelo Conselho de Classe, no formato aplicado atualmente institucionalizou-se no Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissionalizante a partir 1998, atendendo ao indicado na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/97, que normatiza a avaliação contínua e processual ao longo do período de escolaridade do aluno. Contudo, já se contemplava essa prática no passado. Não foram encontrados registros claros da forma como se organizava, mas a Lei de Diretrizes e Bases anterior preconizava:

Art. 44 – São atribuições do Conselho de Classe:

I – analisar as informações apresentadas pelos diversos professores sobre cada aluno, quanto o seu rendimento, atitudes, interesses e condições de *saúde*; [...]

VII – decidir quanto à aprovação dos alunos que, após a *apuração* dos resultados finais, apresentarem situações *limítrofes*;

VIII – decidir sobre a aprovação dos alunos *enquadrados* na situação prevista na alínea *c* do § 3º, do Art. Da Lei 5.692/71. (CASCAVEL, s/d p.19).

Na Lei 5.692/71, destacada do Regimento Escolar em seu artigo 14º, lê-se:

A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade: a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade; b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha obtido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

§ 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento. (BRASIL, 1971).

Compreende-se que a Aprovação pelo Conselho é contraditória, uma vez que os dados revelados pelos gráficos, anteriormente apresentados, demonstram que há entraves a resolver, tanto no aspecto do processo de ensino, quanto no processo de como se apreende e como se avalia.

Diante dos resultados, escola e professor são atacados pelas mídias e pela sociedade em geral com críticas ao seu trabalho, mas, conforme Nagel (2010):

Cabe, de fato, à escola ensinar sob o comando do “alvará de soltura” dos que não aprenderam os conteúdos mínimos previstos na programação curricular? Poderá ela ensinar se não lhes é permitido cobrar dos alunos o que eles deveriam aprender em um determinado tempo de escolarização? Ora, por ter sido retirado das escolas o direito de avaliar os discentes por seu aprendizado integral e, em nome dos Conselhos de Classe, aprová-los por considerações estranhas ao saber adquirido a pergunta sobre qual o papel da escola já se apresenta muito tardiamente. (NAGEL, 2010 s/p).

Os dados colhidos na instituição de ensino incitam a reflexões em relação à dificuldade que é promover o ensino para a não exclusão, efetuar o trabalho de professor na perspectiva de que os conhecimentos científicos sejam transmitidos e apreendidos e que sirvam para aprimorar as relações dos homens entre si e com o mundo que os circunda.

Se ao aluno Aprovado no Conselho de Classe fosse oportunizado acompanhamento efetivo para a superação das defasagens de aprendizagem, a Aprovação pelo Conselho de Classe seria favorável, no entanto, isso não acontece.

Os alunos são promovidos para o série/ano seguinte sem o devido acompanhamento que esse tipo de promoção exige. A estrutura organizacional da escola (número elevado de alunos por turma; reduzidas salas de apoio pedagógico no contra turno), entre outras dificuldades que foram citadas anteriormente, constituem fatores negativos no processo.

As preocupações com a aquisição do conhecimento científico se tornam mais inquietantes ao se tomar um fragmento contido no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissionalizante, explicitado na seção “marco operacional”, nele estão propostas categorias da concepção filosófica e metodológica de trabalho sob o enfoque do materialismo histórico dialético:

A perspectiva da totalidade é o que movimenta e organiza as ações que se apresentam como marco operacional na tentativa de superação da fragmentação dos saberes, amparadas na Filosofia da Escola, na compreensão de que: “A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DEVE SERVIR PARA MELHOR COMPREENDER, ORGANIZAR, VIVENCIAR E TRANSFORMAR A REALIDADE”, portanto, não é o indivíduo isolado, mas inter-relacionado com os diferentes grupos sociais, enquanto seres que vivem e fazem a história, marcados pelas especificidades de seu contexto, refletindo sobre ele e transformando-o. (CASCAVEL, 2011, p. 90, grifos do PPP<sup>16</sup>).

A “*aquisição do conhecimento científico*”, conforme proposta, não se concretiza para um elevado número de alunos e um dos paliativos para esta fragilidade está no Conselho de Classe que, de acordo com Regimento Escolar, é responsável por:

Analisar as informações sobre os conteúdos curriculares, encaminhamentos metodológicos e práticas avaliativas que se referem ao processo ensino e aprendizagem; propor procedimentos e formas diferenciadas de ensino e de estudos para a melhoria do processo ensino e aprendizagem; estabelecer mecanismos de recuperação de estudos, concomitantes ao processo de aprendizagem, que atendam às reais necessidades dos alunos, em consonância com a Proposta Pedagógica Curricular da escola; acompanhar o processo de avaliação de cada turma, devendo debater e analisar os dados qualitativos e quantitativos do processo ensino e aprendizagem; atuar com corresponsabilidade na decisão

---

<sup>16</sup> Projeto Político Pedagógico

sobre a possibilidade de avanço do aluno para série/etapa subsequente ou retenção, após a apuração dos resultados finais, levando-se em consideração o desenvolvimento integral do aluno. (CASCAVEL, 2011, p. 22).

Aprovar alunos sem o domínio dos conhecimentos científicos responsabiliza a escola pela superação das dificuldades. Salienta-se que o Projeto Político Pedagógico é um documento construído pelo coletivo escolar, no qual assumem responsabilidades por ações para as quais concretamente não se dispõe de condições adequadas para realizar, conforme já comentado anteriormente. A citação acima transcrita evidencia a contradição entre o trabalho burocrático (escrever, construir o Projeto Político Pedagógico) e ação concreta que deveria fluir após a construção do documento e no trabalho do dia a dia com os conhecimentos científicos.

Bombassaro (1992, p. 16) esclarece que: “É no conhecer – processo pelo qual o homem compreende o mundo – e no conhecimento – conjunto de enunciados (formalizados ou não) sobre esse mundo que pode ser demonstrada a historicidade e a racionalidade humana” assim, na escola seria necessário dominar os conhecimentos preestabelecidos; essa é a sua função social, mas que deixa de ser cumprida rotineiramente.

Ao iniciar o ano letivo, com base nos resultados do Conselho de Classe Final do ano anterior, os professores, os alunos e a família são notificados pela equipe pedagógica sobre a condição dos Aprovados pelo Conselho de Classe, a fim de que se sistematizem ações para superar as fragilidades.

Embora haja a previsão legal no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico de que o Conselho de Classe deva prever e promover ao aluno formas diferenciadas de apropriação dos conteúdos, no dia a dia, esse acompanhamento pedagógico não se efetiva, por inúmeras razões, dentre as quais as ocorrências emergentes no cotidiano escolar, que obrigam à equipe pedagógica atender ao imediato, como falta de professores, questões de indisciplina, etc. e aos professores de darem conta simultaneamente de ensinar aproximadamente trinta e cinco alunos em cada aula, e competir com os instrumentos ideológicos que floream e dissimulam a realidade para os alunos.

A realidade descrita dificulta o atendimento que as pedagogas e os professores deveriam promover para os alunos com dificuldades na apreensão dos

conteúdos curriculares da série/ano que foram Aprovados pelo Conselho de Classe, como também aos demais que, por razões variadas, têm dificuldade de apreender os conteúdos. Esse impasse causa um verdadeiro fulcro entre a transmissão dos conhecimentos científicos e a aquisição e apropriação dos mesmos pelos alunos. As circunstâncias sócio-históricas impossibilitam que todos os alunos desenvolvam as aptidões previstas.

Leontiev (1978, p.268) comenta:

A questão do desenvolvimento do homem, considerado em ligação com o desenvolvimento da cultura e da sociedade, levanta uma série de interrogações. Em particular, leva a perguntar-se em que consiste e como se desenrola o processo [...] da apropriação pelos indivíduos das aquisições do desenvolvimento histórico da sociedade. Já vimos que a experiência sócio-histórica da humanidade se acumula sob a forma do fenômeno do mundo exterior objetivo. Este mundo, o da indústria, das ciências e da arte é a expressão da história verdadeira da natureza humana; é o saldo da sua transformação histórica.

O coletivo escolar discute a respeito da não apropriação dos conhecimentos científicos, esse 'saldo' da realidade. Questiona sobre as razões que contribuem para que a escola não dê conta da sua função, ao mesmo tempo em que elabora e reelabora práticas através das quais os conhecimentos previstos deveriam ser apreendidos, mas isso não acontece, ou se acontece é parcial para muitos alunos.

É possível relacionar esses fatos à crítica de Marx (2004, p. 418) ao descrever que: “Para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em *doses prudentemente homeopáticas*”.

Aparecem os entraves enfrentados para solucionar a dificuldade entre o ensinar e o aprender. Essa realidade, de acordo com Saviani (2005, p. 52), está atrelada [...] a “condicionamentos determinados” e relembre-se, com Mészáros (2005, p 55), de que constituem uma “camisa-de-força”, da qual é difícil despir-se, uma vez que o modo de produção dessa sociedade se constitui com relações antagônicas em todos os setores, inclusive na apropriação e para a apropriação dos conhecimentos científicos. Desta forma:

Esta civilização, por muito brilhante que se pretenda que seja, não pode ser separada das condições materiais de produção que são, para nós, determinantes. Só pode ser uma “falsa” civilização, tal como a ciência apropriada pelo Capital, que pode evidentemente servir os seus fins de produção e de exploração, mas não pode ser considerada como o nec plus ultra da humanidade presente e futura. (MARX, 1978, p. 40).

Conforme já se afirmou, por diversos motivos as dificuldades relacionadas ao não aprendizado se acumulam sem que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos propostos nas diversas disciplinas para a série/ano. De fato, a Aprovação pelo Conselho de Classe naturaliza-se em duas vias: por uma, o professor sem condições adequadas para cumprir com os encaminhamentos pedagógicos traçados no Plano de Trabalho e no Conselho de Classe, ocasionando frustrações, decepção com o seu trabalho e, na outra, o aluno que incorpora o seu fracasso pelo não aprendizado, como se este fosse um problema individual. Nas duas vias, ambos se identificam pela culpabilização do fracasso.

Com isso a Aprovação pelo Conselho de Classe reforça o processo da divisão técnica do trabalho na sociedade de classes, na qual alguns são preparados para exercer trabalhos intelectuais e outros trabalhos práticos, assim: “Certa deformação física e espiritual é inseparável mesmo da divisão do trabalho na sociedade”. (MARX, 2004, p. 418). Para a grande maioria, supõe-se que o acesso ao conhecimento científico se efetive de forma superficial: se dispõe de um espaço, um tempo para escolarizar-se que resulte em um certificado de conclusão, permitindo assim ao aluno ingressar no mercado de trabalho; destacando novamente: “em doses prudentemente homeopáticas”. (MARX, 2004, p. 418), adequadas às necessidades do mercado.

A falta de apreensão dos conhecimentos científicos interfere negativamente no processo de hominização, ou seja, nas relações do homem com a natureza por meio do trabalho.

O trabalho na escola, conforme a burocracia organizacional determina, permite fazer dela uma analogia semelhante àquela citada por Lênine, que, ao relembrar os escritos de Marx em *O Capital*, I, fim do 13º capítulo, quando descrevia o papel da grande indústria, esta que inseria em formas horríveis, miseráveis e repugnantes operários de ambos o sexos, os jovens e as crianças nos processos de produção socialmente organizada, com nova base econômica, na qual:

O operário existe para o processo de produção, e não o processo de produção para o operário constitui uma fonte envenenada de ruína e servidão, – deve transformar-se, inevitavelmente em condições adequadas, numa fonte de progresso humano. (LÊNINE, 1986, p. 23)

No espaço escolar isso ocorre de forma velada, no entanto, reproduz a mesma organização do trabalho, não há como desvincular as ações de qualquer

espaço ou tempo do modo de produção da sociedade capitalista.

Para a maioria, que só nos interessa numa visão de classe, o ensino apenas reproduz para o futuro as condições de saber e de ignorância, indispensáveis ao bom andamento do capital. A desigualdade dos conhecimentos é um meio de manter todas as desigualdades sociais, que a educação apenas reproduz de uma geração para outra. (MARX, 1978, p. 38).

Conforme se apresentará nos capítulos II e III, o processo de hominização se fez ao longo da história social humana, e prossegue em movimento constante, e “resultou da passagem da vida em sociedade organizada na base do trabalho”. (LEONTIEV, 1978, p. 262). Como o aluno fará isso se não se apropriar do saber elevado ao plano de ciência? Se apenas se mantém e reproduz nas escolas as condições para a manutenção da classe dominante, ou no sentido de produzir o consenso, que encara tudo como natural, inclusive a divisão do capital cultural?

Cabe nesse momento refletir sobre a XI Tese de Feuerbach: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo”. (MARX & ENGLES, 2001, p. 113). Logo, não é suficiente identificar a problemática, faz-se necessário sim, encontrar formas para superar a realidade imediata, romper com o árduo invólucro que a disfarça:

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2005, p.55).

Finalizando as reflexões decorrentes da proposta de **Aprovação pelo Conselho de Classe**, cumpre invocar o pensamento das autoras a seguir, ao relembrares que o Estado pretende:

gastar a força dentro de uma média social, evitar desperdício, usar aquela força de trabalho pelo prazo determinado. [...] não quer ser “**roubado**” investindo mais na educação dos trabalhadores “apesar da miséria, apesar do insucesso da escola pública para a classe trabalhadora, o consenso em torno da naturalização da exploração capitalista, da culpabilização pelo fracasso escolar e/ou outros hegemoniza o pensamento coletivo”. (VIRIATO; FAVORETO; KLEIN, 2012, p. 721, grifos das autoras).

Em Marx (2004, p. 229) encontra-se o arremate para a problemática - Aprovação pelo Conselho de Classe – idealizada por este Estado que utiliza táticas e táticas para manter-se como aliado incontestado do capital, conduzindo tudo dentro

de uma falsa normalidade para o trabalhador; nesse caso específico para o professor e para o aluno.

A normalidade dos fatores materiais não depende do trabalhador, mas do capitalista. Outra condição é a normalidade do processo de trabalho. Deve possuir o grau médio de habilidade, destreza e rapidez reinantes na especificidade e que se aplica. Nosso capitalista comprou no mercado força de trabalho de qualidade normal. Esta força tem de ser gasta conforme a quantidade média de esforço estabelecido pelo costume, de acordo com o grau de intensidade social usual. O capitalista está cuidadosamente atento a isto, e zela também por que não se passe o tempo sem trabalho. Comprou a força de trabalho por prazo determinado. Empenha-se em ter o que é seu. Não quer ser roubado. Finalmente – e para isso tem ele seu código penal particular -, não deve ocorrer nenhum consumo impróprio de matéria-prima e de instrumentais, pois material ou instrumentos desperdiçados significam quantidades superfluamente despendidas de trabalho materializado, não sendo, portanto, consideradas nem incluídas na produção de valor. (MARX, 2004, p 229).

As declarações e argumentações até o momento apresentadas impulsionam mais uma vez a abstrair em meio a tantos aspectos, leis sócio-históricas, que permitam elucidar a problemática inicial apresentada, que é a não aquisição dos bens culturais por um elevado número de alunos que frequentam a escola.

Entende-se que o viés mais adequado para isso é: desvendar a questão da teoria do conhecimento sob a abordagem dialética. De forma mais específica, elege-se o conhecimento enquanto fato biológico e sócio-histórico, invocando mais uma vez o pensamento: "A história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos e resolvendo-os (ou não)", (LEFEBVRE, 1979, p. 22), e só ela permite desvendar as possibilidades e compreender as limitações.

## 2. CAPÍTULO II – COMO O HOMEM ASCENDE À SUA CONDIÇÃO HUMANA

*“O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no amplo mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso de sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal<sup>17</sup>”.*

O presente capítulo pretende superar o momento “caótico” do pensamento e passar para um segundo momento, no qual, “por sucessivos movimentos de abstração, procede-se a um primeiro nível de organização do pensamento: a identificação e a diferenciação das coisas e fenômenos” (KLEIN, 2012, p. 24- 25), para captar os nexos que fazem a tessitura do conhecimento enquanto parte da totalidade na qual nos encontramos e para a qual olhamos na tentativa de compreendê-la.

*Totalidade* [...] nada tem a ver com as imprecisas noções do ‘todo’, e de contexto social, sistematicamente presentes nas falas dos educadores. *Totalidade*, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: sociedade capitalista. Apreender a *totalidade* implica, necessariamente, captar as leis que regem o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação nessa perspectiva supõe, antes de tudo, o domínio teórico que permite apreender a *totalidade* em pensamento. Educação, como parte da *totalidade* social, não nos conduz à *totalidade*, por mais que as boas intenções dos educadores procurem fazê-lo através de um mergulho nas questões especializadas da área. Aliás, a especialização já é uma limitação com respeito à *totalidade*. Trata-la como questão educacional, técnica e especializada, equivale à criação de um impedimento que inviabiliza a captação de seus determinantes. (KLEIN, 2002, p. 10, grifos da autora).

Conforme a direção anunciada pela autora evidencia-se que um dos caminhos possíveis para investigar o conhecimento científico enquanto instrumento de trabalho do professor é pela compreensão da teoria e do processo do mesmo no ser humano. É possível pesquisar e analisar este fato sob diferentes concepções,

---

<sup>17</sup> Leontiev (1978, p. 282- 283).

contudo, entre eles, optou-se pela concepção da evolução biológica nos seres vivos, porém, acima de tudo, pela concepção de que o conhecimento se constrói no decurso da vida dos indivíduos como resultante das leis sócio-históricas e ao movimento que lhes é inseparável. “As propriedades psíquicas do homem, tanto gerais como especializadas, não representam a manifestação de algumas propriedades particulares postas biologicamente nele, [...] mas elas se formam durante o processo de desenvolvimento e educação”. (LEONTIEV, 1978, p. 200).

Discorrer sobre o conhecimento não é tarefa simples. Essa preocupação inquietou a humanidade ao longo da sua caminhada civilizatória e, na tentativa de explicá-la e ou compreendê-la, encontram-se diferentes concepções entre elas as pautadas na metafísica e que:

Põem o conhecimento como algo acabado (numa ideia misteriosa, num Deus) antes de ter começado. Põem o conhecimento antes daquilo que é conhecimento; o espírito antes da natureza; o pensamento absoluto (divino) antes do pensamento humano e da experiência humana. Invertem a ordem real; põem o carro diante dos bois e empreendem a análise do conhecimento de cabeça para baixo. (LEFEBVRE, 1979, p. 53).

Para Platão, o conhecimento era a possibilidade da descoberta pela remoção do “véu da ignorância, que nos impedia de ver a verdade das “Ideias universais”; defrontamo-nos, por meio da reminiscência, com a realidade preestabelecida na matriz fiel e perfeita de todas as coisas, fonte segura de todo o conhecimento” (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p. 31 grifos dos autores). Explícita nele a visão metafísica de conhecimento, pois supunha uma matriz perfeita, isto é, algo dado anteriormente.

Para superar as visões metafísicas do conhecimento, isto é, “aquelas doutrinas que isolam e separam o que é dado efetivamente como ligado, [...] que definem os seres e as ideias fora de suas relações e interações” (LEFEBVRE, 1979, p. 50), o presente estudo apoiar-se-á em diferentes autores, que serão citados no decorrer do texto, os quais compreendem que a matéria existe e está em condição de movimento e de transformação constante, pelas leis universais postuladas no e do “mundo exterior, da existência dos objetos fora da nossa consciência e independente dela”, (Lênin, *Materialisme et empiriocriticisme*, E. E. I., Paris, 1928, p. 59, apud LEFEBVRE, 1979, p. 64), e não por qualquer outra propriedade, do primado espiritual ou divino, etc.

Desta forma, é sob o olhar materialista dialético fundado sobre o “conhecimento como história da prática social, [...] como resultado “vivo” [...] ligado a uma concepção científica (racional) da história” (LEFEBVRE, 1979, p. 88), e com aporte teórico nas doutrinas de Marx e outros estudiosos que pesquisaram o tema, que serão tecidas algumas considerações sobre o conhecimento.

## 2.1 O conhecimento e sua evolução

Gnosiologia é o estudo que se refere à doutrina filosófica da teoria do conhecimento e às formas como o conhecimento foi historicamente concebido; assim se compreende que ele não é algo que resulta de características transcendentais, conforme entendiam os filósofos idealistas, mas resulta da e na construção do homem na história e na sociedade, e sempre representa o grau máximo que no momento o homem conseguiu alcançar. Está, portanto, sujeito às leis do movimento dialético. Desta forma:

Conhecer um objeto ou um fenômeno é justamente não considerá-lo como sendo isolado, não deixá-lo *passivamente no hic et nunc*, no aqui e no agora. É investigar suas *relações*, suas *causas*. E reciprocamente, o mundo que a ciência faz aparecer é um mundo onde as coisas não são apenas separadas e distintas, “*partes extra partes*” (Spinoza), mas ligadas através de *relações reais*. A ciência faz com que um tal mundo apareça; e reciprocamente, tão-somente um mundo desse tipo é cognoscível. É o mundo racional, o mundo da razão – que supera aquele do entendimento. (LEFEBVRE, 1979, p. 184, grifos do autor).

Em sentido lato, o conhecimento é a capacidade dos seres vivos para agirem e reagirem diante das situações que lhe são impostas no mundo circundante. É uma característica comum a todos os seres vivos. Tem sua origem no “aparecimento da vida, organizada e peculiar da matéria, e do conhecimento, como capacidade de percepção e reação desta sobre a restante; constitui um momento qualitativamente novo no processo cósmico”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 22). É a capacidade que o ser vivo possui para representar mentalmente a situação em que se encontra, na “forma de ação dirigida pela percepção, estabelecendo-se o circuito que a fisiologia chama de “arco reflexo”, que constitui o modo superior de interação entre os componentes do universo”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 22).

Modificações provenientes das leis da evolução biológica e das leis sócio-históricas se aprimoraram, e com elas os seres vivos chegaram a diferentes estádios

de desenvolvimento psíquico. Leontiev (1978, p. 263) sustenta que as leis biológicas evoluíram até chegarem à formação do homem atual. Esse homem que se conhece e denomina momento da passagem do animal ao homem de a “viragem”; depois da viragem são “apenas as leis sócio-históricas que regerão a evolução do homem”.

Antes de Leontiev, Engels (s/d. p. 269), já havia se debruçado sobre a questão do estudo relacionado aos antepassados do homem, sua origem e especificidades e asseverou que pelo trabalho o macaco transformou-se em homem, “o trabalho criou o próprio homem”, porém, nem todos os seres vivos tiveram semelhantes processos evolutivos.

Alguns seres vivos, animais inferiores, permanecem nas condições do conhecimento mais simples, pautados nos reflexos incondicionados, que lhes permitem as ações básicas para a sobrevivência, individual ou da espécie<sup>18</sup>. Essas ações são conhecidas como tropismos, contudo, no homem, em face das modificações qualitativas e quantitativas que se processaram, tanto no aspecto anatômico quanto no aspecto do seu desenvolvimento histórico e social, lhe permitiram o “manejo dos diferentes processos: percepção, memória e, sobretudo, pensamento e palavra” (LEONTIEV, 1978, p. 90), engendrados ao meio circundante, permitindo-lhe usufruir cada vez mais e melhor dos bens que a natureza lhe oferece.

Mas se perguntamos [...] o que são o pensamento e a consciência e de onde vêm, descobrimos que são produtos do cérebro humano e que o homem é ele próprio produto da natureza, que se desenvolve no e com o seu meio, de onde resulta naturalmente que os produtos do cérebro humano, que em última análise são também produtos da natureza, não estão em contradições, mas em conformidade com o conjunto da natureza. (LENIN, 2001, p. 16).

Faz-se necessário pontuar que o problema do biológico e do social nos processos psíquicos deve ser diferenciado quando se fala em formação de órgãos e das aptidões que lhes correspondem à vida humana. A esse respeito Leontiev (1978, p. 257) promove importantes considerações ao lecionar que:

As propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais e tais aptidões humanas, mas apenas a *aptidão para a formação destas aptidões*. (Grifos do autor).

Ressalta Marx (2004 p. 28) que: “cada estágio de desenvolvimento tem uma

---

<sup>18</sup> “A espécie é um todo; ela mesma, por sua vez, é inseparável do conjunto da evolução e do processo vital”. (LEFEBVRE, 1979, p. 184).

lei própria de população. Com o desenvolvimento diferente das forças produtivas, mudam as relações sociais e as leis que as regem”. Essa compreensão de Marx confirma que além do biológico são as leis sócio-históricas que regem os graus de desenvolvimento, as formas de agir e reagir aos fatos do mundo circundante. Tudo o que se processa no desenvolvimento social é produção coletiva do conhecimento na e pela sociedade.

O desenvolvimento do psiquismo é decorrente do aparecimento de processos exteriores, que permitem a relação dos organismos vivos dotados de sensibilidade,

ligados à complexificação de sua atividade vital para lidar com o mundo que os circunda. São estes processos exteriores que mediatizam as relações entre os organismos e as propriedades do meio e disso depende a conservação e o desenvolvimento da sua vida. (LEONTIEV, 1978, p.19).

Assim, nasce nos organismos vivos a aptidão para refletir as ações da realidade circundante nas relações objetivas, que é o reflexo psíquico.

O reflexo psíquico se desenvolve a partir da complexificação estrutural dos organismos e com as interferências do desenvolvimento da atividade que a elas acompanham, isto é, pelas condições existenciais e materiais dadas assume graus diferenciados nos diferentes organismos vivos.

Leontiev (1978, p. 19) afiança que é impossível analisar o desenvolvimento científico do conhecimento sem examinar a atividade dos animais. Por isso no decorrer do capítulo deter-se-á, mesmo que de modo sucinto, em considerações sobre a evolução do conhecimento, abordando como o desenvolvimento psíquico se processou nos seres vivos inferiores até chegar ao homem, no qual os reflexos são mais afinados através e pelas “diversas condições que engendram esta forma superior do psiquismo que é a consciência humana”. (LEONTIEV, 1978, p. 114).

Com o surgimento da consciência inicia-se o processo de hominização, isto é, “quando o animal humano começa a trabalhar sobre a natureza, em ato de conjugação social de esforços”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 22).

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza da consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais o seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos, entre os diferentes povos e as

diferentes épocas [...] avançando em seu conjunto a grandes passos, [...] orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a **sociedade**. (ENGELS, s/d-2, 272- 273, grifo do autor).

Finalmente se processa o “**passo decisivo para a transformação do macaco em homem**”. (ENGELS, s/d-2, 269, grifo do autor).

Para compreender e fundamentar o conhecimento, argumenta Vieira Pinto (1969) que não se deve partir da expressão “*eu penso*”, pois este “*eu*” subjetivo não é alguém que está em posição, no lugar e no momento. É imperativo partir do acontecimento histórico, social, objetivo de que “*nós pensamos*”; este “*nós*”, assentado no começo de toda a meditação gnosiológica, isto é, na “teoria que o ser humano se obriga a desvendar ao se propor conhecer o próprio conhecimento”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 113, grifos do autor). Este “*nós*” é que aponta o começo da passagem da dialética e da renúncia dos raciocínios metafísicos que isolam o indivíduo de todo o processo sócio-histórico. O sujeito composto “*nós pensamos*” é um elemento manifesto, de uma ocorrência social, que espontaneamente estabelece, caracteriza, fixa cada indivíduo singular num processo sócio-histórico.

Vieira Pinto (1969) e Leontiev (1978), em diferentes circunstâncias, discutem o conhecimento, pontuam que os processos biológicos nos animais inferiores pertencem a uma única esfera das relações biológicas instintivas, mas que, no homem, passa-se o oposto, uma vez que:

Quando o homem entra em relação com alguma coisa, ele distingue, por um lado, o objeto objetivo da sua relação, por outro, a própria relação. Essa distinção falta no animal. O animal – diz Marx – *não está em relação* com nada, não conhece em suma qualquer relação. (LEONTIEV, 1978, p. 64, grifos do autor).

É a maneira de ser diferente entre o homem e os animais que ao longo da história social humana “traça”, como afirma Leontiev (1978), um psiquismo caracterizado por propriedades funcionalmente diferentes, e “o indivíduo cria a própria consciência no âmbito de uma consciência social que o envolve, o antecede, o condiciona”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 19).

A passagem à consciência humana assente na passagem a formas humanas de vida e na actividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da actividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estádios do psiquismo animal, [...] não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando

de passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico*. (LEONTIEV, 1978, p. 68, grifos do autor).

O processo da produção do conhecimento acontece com traços distintos em todos os seres vivos, com diferenças quantitativas e externas, porém, em todos os casos, o conhecimento entende-se como um “reflexo do mundo no ser vivo [...] situação universal em que os reflexos encontrados nos seres superiores são apenas formas mais elevadas e visíveis de lidar com o mundo circundante”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 20).

Vieira Pinto (1969) ao longo de sua explanação pontua diferenças fundamentais que marcaram o processo evolutivo do conhecimento. Afirma que iniciou com uma fase, por ele denominada de primordial, e prossegue sem tempo predeterminado, mas, que filosoficamente significa um grande salto até a fase mais elevada, que requer processos psíquicos muito apurados, que é a da ciência. As fases do processo do conhecimento serão objeto de explicações específicas no decorrer desta seção.

Uma parte da matéria viva, ao longo do tempo e com as condições existenciais que lhe são possibilitadas pela totalidade do cosmos, caracteriza-se num procedimento especial, organizando-se por um progresso biológico, determinante de todos os seres vivos, diferenciando-se da matéria inativa, que permanecerá inerte.

Por citar a matéria inerte, faz-se um pequeno recorte para frisar que o cosmos é todo movimento; nada existe que não se processe na totalidade e no movimento. Nada é inerte, é apenas a nossa curta vida que não nos permite visualizar tal fato. Essa é uma observação de Engels (s/d-2) e de Lefebvre (1979), entre outros, que por repetidas vezes em seus estudos afirmaram que nada é inerte na natureza, tudo está em constante movimento, mesmo que não nos seja possível ver ou experimentar. Elaboram ponderações esclarecedoras entre a matéria viva e a matéria inerte, com o intuito de mostrar que o movimento está presente em todo o universo.

O movimento é uma categoria dialética que estabelece a diferença entre as concepções metafísicas e dialéticas, “o movimento é o modo da existência da matéria e não pode existir movimento sem matéria”. (LENIN, 2001, p. 16).

A matéria é inerte *apenas em aparência* e para nós, por serem seus ritmos e suas vibrações muito diferentes dos nossos. Ela contém imensas energias, não é mais possível dizer-se hoje, que ela recebe ou que contém energia: ela “é” concretamente energia. O movimento é o modo de existência da matéria; não há matéria sem movimento e não há movimento sem “matéria” sem realidade objetiva. (LEFEBVRE, 1979, p.184, grifos do autor).

Engels (s/d-2, p. 259) tece uma explicação que invalida a denominação de inerte, com base na categoria dialética do movimento presente em toda a natureza, ao se referir à ciência implantada por Darwin em 1859:

Todas essas realizações reduziram ao mínimo o abismo entre a natureza inorgânica e a orgânica, eliminaram os principais obstáculos que se erguiam ante a teoria da evolução dos organismos. A nova concepção da natureza achava-se já traçada em seus aspectos fundamentais: dissolveu-se a rigidez, tudo o que era inerte adquiriu movimento, toda particularidade considerada como eterna passou a ser passageira, e ficou demonstrado que a natureza move-se num fluxo eterno e cíclico.

A matéria, qualquer que seja a sua categoria na composição do universo, sofre e provoca ações do/no mundo e assim se torna possível a existência dos reflexos e da consciência que trazem em si o conhecimento. São as condições existenciais concretas que permitem evoluir às diferentes fases da vida.

Engels (s/d-2, p. 254), quando elabora seus estudos em relação à dialética da natureza, cita os avanços das ciências naturais que demonstraram a inconsistência das “concepções de mundo, na qual o ponto de vista mais importante é a ideia da **imutabilidade absoluta da natureza**” e prossegue:

Voltamos à concepção que os grandes fundadores da filosofia grega tinham do mundo – a concepção de que toda a natureza, desde suas mais ínfimas partículas aos corpos mais gigantescos, desde o grão de areia até o Sol, desde o protista até o homem, acha-se em estado perene de nascimento e morte, em fluxo constante, sujeito a incessantes transformações e movimentos. Com a única diferença essencial de que o que fôra para os gregos uma intuição genial é, em nosso caso, o resultado de uma rigorosa investigação científica baseada na experiência e que tem, por isso, uma forma mais definitiva e clara. (ENGELS, s/d-2, p. 261).

É através do conhecimento, da consciência, do pensamento, que uma parte da matéria, aquela que se entende por viva, apreende o mundo, o que a princípio requer “*percepção da situação objetiva, e em seguida a reação a essa situação*”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 21, grifos do autor).

A matéria viva, ao apreender o mundo, mesmo nas formas mais incipientes desse processo, interioriza-o, apossa-se dele, ainda que

com caráter de manifestações biológicas extremamente rudimentares. Isto significa que inverte a relação pela qual é definida a matéria inerte, que apenas *é do mundo*, pertence a êle e o segue passivamente nas transformações mecânicas, físicas e químicas que nêle têm lugar. A matéria viva, ao contrário, continuando a pertencer ao mundo pela sua realidade fundamental, torna-se capaz, sob certo aspecto – e nisto consiste precisamente o conhecimento – de fazer o mundo *ser dela*. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 23, grifos do autor).

Transparece pela citação acima uma concepção um tanto diferente entre Vieira Pinto (1969) e Lefebvre (1979) em relação à matéria inerte, porém o que interessa nesse estudo é compreender que há matéria viva e matéria dita inerte e que “restituídos em suas relações e movimentos, os fenômenos são repostos no conjunto, na totalidade das *interações* complexas que formam a natureza”. (LEFEBRVE, 1979, p. 185, grifo do autor), assim, nada existe imutável e sem movimento, nada é totalmente inerte. “Nas teorias mais recentes o movimento de cada corpúsculo é calculado levando-se em conta o fato de que ele atua sobre o ambiente – repleto de ondulações – atua ou vai atuar sobre ele. (Mecânica Ondulatória)”. (LEFEBVRE, 1979, p.185).

Prossegue Lefebvre (1979, p. 239, grifos do autor) esclarecendo ainda mais a questão em análise pela:

*Lei do desenvolvimento em espiral (da superação)*. A vida não destrói a matéria sem vida, mas a compreende em si e a aprofunda. O ser vivo tem sua química; há entre a vida e a matéria sem vida apenas um “salto” dialético, não uma descontinuidade absoluta. E mesmo a química do ser vivo ou química orgânica aparece como mais rica, mais vasta que a química da matéria.

Sob uma compreensão primária entende-se que, quando Vieira Pinto (1969) se refere à matéria viva e matéria inerte, ele o faz considerando as diferentes formas dessas matérias se relacionarem explicitamente com o mundo e o apreenderem através do processo do conhecimento que é seu objeto de estudo na obra *Ciência e Existência*

A pretensão de Vieira Pinto (1969) é deixar claro que a matéria viva, no processo de conhecimento, tem em si a possibilidade que a difere da matéria dita inerte, que *é agir e reagir conscientemente, de conhecer e dominar* o mundo no qual se encontra, o que lhe permite conservar-se individualmente e como espécie. Ela apreende o mundo; apossa-se dele. Provavelmente as ciências naturais, ao longo da história, explicarão outras realidades, do ponto de vista do movimento de todos os corpos que compõem o cosmo.

Lefebvre (1979, p. 228) contribui para a compreensão do pensamento de Vieira Pinto, do parágrafo anterior, com a afirmativa:

O homem é o ser da natureza que penetra na natureza (pelo conhecimento) e a domina (pelos instrumentos); e se ele parece, por causa dos meios que emprega, sair da natureza é apenas para poder reencontrá-la de modo mais profundo, tanto em torno de si como dentro de si.

Está comprovado cientificamente que mesmo em espécies extremamente rudimentares ocorre o movimento de maneira simples, contudo, é esta situação de *dominar o mundo*, tornando-o objeto de sua ação, que torna evidente a diferenciação ontológica entre objeto e sujeito.

A diferenciação ontológica tem como ponto de partida a evolução biológica, que permite ao ser vivo produzir o reflexo da realidade e este é consequentemente o meio para o conhecimento do mundo. Entretanto, como essas reflexões se apresentam no cérebro, depende de como se encontram no meio sócio-histórico e no modo de produção material, logo não são dados inatos e hereditários fixos, elas estão em constante movimento e transformação, inclusive nos animais, sob a pena de deixarem de existir.

O processo do conhecimento se constituiu em primeiro lugar em todo o ser vivo, mas, ao longo do tempo, sem dados quantitativos catalogados, no homem assumiu características peculiares que lhe permitiram criar formas deliberadas de agir com e sobre a natureza e sobre si mesmo, transformado-a e transformando-se para melhor usufruir dos benefícios disponíveis, em si e para si; deu um “salto dialético”, que: “implica, simultaneamente, a continuidade (o movimento profundo que continua) e a descontinuidade (o aparecimento do novo, o fim do antigo)”. (LEFEBVRE, 1979, p. 239).

A partir da etapa em que no processo de diferenciação biológica se firma em espécie à parte, o homem se torna um produzido pelo produzido por sua intervenção voluntária e progressivamente consciente daquilo que a natureza lhe oferece, ou seja, deixa de ser um produzido puro para se tornar um *produzido produtor do que o produz*. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 85, grifos do autor).

A possibilidade existencial do conhecimento se aprimorou no homem até chegar aos reflexos e à consciência. Isso foi possível pelas condições dadas em seu desenvolvimento físico, que lhe permitiram liberar os membros anteriores dos movimentos para a marcha, e usá-los para:

Funções, para as quais nossos antepassados foram adaptando pouco a pouco suas mãos durante os muitos milhares de anos em que se prolongaram o período de transição do macaco ao homem, só puderam ser, a princípio, funções sumamente simples. Os selvagens mais primitivos, inclusive aqueles nos quais se pode presumir o retorno mais próximo da animalidade, com uma degeneração física simultânea, são superiores àqueles seres do período de transição. 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 adquirir cada vez mais destreza e habilidade, e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração. (ENGELS, s/d- 2, p. 270).

Um “conjunto de transformações orgânicas e psíquicas mostra que o animal humano está se organizando para passar ao estado reflexivo por efeito da complexidade da organização do córtex cerebral”. (VIEIRA PINTO, 1969 p. 21). Sobre esse fato e na sua condição de vivência coletiva, apoia-se a marcha extremamente complexa que o homem irá realizar ao longo da história civilizatória.

As modificações físicas e decorrentes da condição de alguém que utiliza as mãos para o trabalho e a linguagem verbal para comunicar-se impetram um distanciamento expressivo entre o agir do homem e o agir dos demais seres vivos, dando início ao “processo de hominização, no qual o homem começa a operar instrumentalmente sobre o mundo” (VIEIRA PINTO, 1969 p. 27), relacionando-se com ele através das condições de deliberar conscientemente sobre os seus atos, pelo trabalho.

Unicamente o homem conseguiu imprimir seu selo à natureza, e não só transportando plantas e animais de um lugar para o outro, mas inclusive modificando o aspecto do clima, do lugar em que mora, modificando as próprias plantas e os animais a tal ponto que os resultados de sua atividade só podem desaparecer com a extinção geral do globo terrestre. E isso foi conseguido pelo homem valendo-se antes de tudo e, sobretudo da **mão**. Contudo, paralelamente às mãos foi desenvolvendo-se passo a passo, o cérebro, ia surgindo a consciência primeiro das condições necessárias para obter certos resultados práticos e úteis, depois [...] a compreensão das leis da natureza que determinam os referidos resultados úteis [...] aumentavam os meios de ação recíproca sobre ela. [...] Com o homem ingressamos na **história**. [...] Os homens, à medida que se afastam mais dos animais no sentido estrito da palavra, em maior grau fazem êles próprios a sua história conscientemente. (ENGELS, s/d-2, p. 262, grifos do autor).

O homem, ao longo da evolução biológica, mas acima de tudo pelas leis

impostas pela vivência enquanto ser histórico e social apropria-se de representações mais abertas e conscientes para produzir respostas aos problemas que estão no seu cotidiano, de maneira especial aos incluídos na sobrevivência. Isso se intensifica porque começa a idealizar e produzir objetos dos quais precisa para resolver seus problemas imediatos e dá início ao trabalho manual. “Em vez de simplesmente utilizar os recursos que acha à mão, começa a tomar medidas para fazê-los intencionalmente aparecer”. (VIEIRA PINTO, 1969 p. 27). A partir desse fato se inicia concretamente o processo da criação subjetiva para objetivar-se posteriormente em objetos e ações concretas, que lhe serão úteis para dar conta das relações cada vez mais e mais complexas com a natureza.

As formas de evolução são identificadas, em linhas gerais, por diferentes teorias, que tentaram de alguma forma provar o caráter evolutivo do conhecimento que se transformou nas espécies “diferenciadas” ou “superiores”, conforme a citação a seguir:

A teoria da evolução – esboçada por Lucrécio, Diderot e Buffon, formulada por Lamarck, tornada científica por Darwin, aprofunda a partir de então pela descoberta das mutações bruscas de cromossomas e dos genes – veio aprimorar um pressentimento muito antigo. A espécie humana saiu da natureza. Os seres orgânicos não constituem uma coleção de tipos fixos (tese fixista de origem teológica e metafísica). Esses seres se transformaram pela ação do meio externo (Lamarck); ou na luta pela vida, por causa da *seleção* que se processa no curso dessa luta (Darwin); ou, finalmente, sob a influência de certas modificações, em sua substância germinal (teoria genética). De suas transformações resultam espécies novas, que chamamos de “diferenciadas” ou “superiores” porque são adaptadas ao meio (lamarckismo), ou à luta e à ação sobre esse meio (darwinismo), e cada vez mais móveis, ativas e mais conscientes. (LEFEBVRE, 1979, p. 62- 63).

As ciências naturais alcançaram o desenvolvimento científico e assinalaram progresso evolutivo biológico existencial da matéria, mas, que também, se e acima de tudo se concretizaram e concretizam pelas leis sociais e históricas. Apenas no homem, pelas possibilidades da sua constituição física e psíquica, seguiu por caminhos e graus diferenciados em relação aos demais seres vivos que habitam o cosmos. Isso ocorreu desde os primatas humanos e se repete, em graus mais e mais avançados, até a atualidade, para que os desafios impostos sejam afrontados por ele, assim, “homem se hominiza ao humanizar o mundo, pelo domínio da natureza” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 27), através do trabalho, fundado no e com o processo de comunicação verbal, sempre mais e mais sofisticado e com admirável

aparato técnico-científico opera mudanças constantes.

O aparecimento da consciência humana, que é criada no âmbito de uma consciência social que a envolve decorre, em parte, das condições biológicas existenciais, mas, muito mais, resulta das condições impostas pelo meio que a circunda. Marx (2008, p. 47) afirmou: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” e “o ideal não é senão o material transposto e traduzido no cérebro do homem.” (ENGELS, s/d-2 p. 15).

Leontiev (1978, p. 59) orienta que “a pré-história da consciência humana, [...] é constituída por um longo e complexo processo de desenvolvimento do psiquismo do animal no seio do processo da evolução biológica e obedece às suas leis gerais” que, com o tempo, modificou-se dadas as condições biológicas, e as interferências do meio, até chegar à consciência humana; observe-se que esses fatos chamaram a atenção de Engels, conforme já transcritos em citações anteriores.

O conhecimento é construído no decurso da vida do homem, determinado por leis biológicas, mas interferem nele, com maior significação e importância, as leis histórico-sociais. Mas, o que são leis? “As leis são imanentes aos fenômenos (e não residem fora deles), porque são leis do devir, do próprio movimento. [...]. Não podem ser imutáveis e absolutas, já que o mundo é um todo e um devir”, (LEFEBVRE, 1979, p. 187) é um movimento no movimento.

As características do conhecimento podem ser resumidas como: fato prático, social e histórico. O que significa afirmar que o conhecimento é fato e é sócio-histórico?

Para responder a questão, colabora Lefebvre (1979, p. 49):

O conhecimento é um fato: desde a vida prática mais imediata e mais simples, nós conhecemos objetos, seres vivos, seres humanos. Orienta que em termos filosóficos o sujeito que pode ser (o pensamento, o homem que conhece) e o objeto (são os seres conhecidos), agem e reagem continuamente um sobre o outro; eu ajo sobre as coisas, exploro-as, experimento-as; elas resistem ou cedem à minha ação, revelam-se; eu as conheço a aprendo a conhecê-las. O sujeito e o objeto estão em perpétua interação. [...] que se trata de uma interação dialética.

As características do conhecimento como prático, social e histórico, explicam-se com suporte em Lefebvre (1979, p.49- 50). Afirma ele que o

conhecimento é:

sempre prático, pois, é só a prática que nos põe em contato com as realidades objetivas; [...] é social, na vida social descobrimos outros seres que são semelhantes a nós; eles agem sobre nós e nós sobre eles, estabelecendo com eles relações cada vez mais ricas e complexas, desenvolvendo nossa vida individual. [...] Além disso, esses outros seres humanos nos transmitem – pelo exemplo ou pelo ensino – um imenso saber já adquirido. Todo o conhecimento humano tem um caráter histórico, [...] foi adquirido e conquistado, seguiu-se um longo caminho para sair da ignorância e chegar ao conhecimento, o que é verdadeiro para o indivíduo é igualmente verdadeiro para a humanidade inteira: o imenso labor do pensamento humano consiste num esforço secular para passar da ignorância ao conhecimento. [...] todo o novo resultado supõe um longo treinamento; todo o novo desempenho, todo o melhoramento de resultados, são obtidos de modo metódico.

O pensamento<sup>19</sup> é movimento e no homem individual se repete em forma resumida toda a história do pensamento humano. Por isso, é sócio-histórico porque se reproduz, se cria e se recria a partir de condições dadas nas relações que estabelece com os outros homens.

O estudo das leis do movimento pensamento no sentido da verdade objetiva leva necessariamente ao problema da correlação entre o histórico e o lógico. Por histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas do seu surgimento e desenvolvimento. O histórico atua como objeto do pensamento, o reflexo do histórico, como conteúdo. O pensamento visa à reprodução do processo histórico real em toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade. 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. O histórico é primário em relação ao lógico, a lógica reflete os principais períodos da história. (KOPNIN, 1979, p. 183-184).

O conhecimento sócio-histórico foi e é construído por processos que não surgiram ao acaso, porém, resultam da acumulação da história da humanidade que:

*Provém da experiência*, (o que havia sido reconhecido pelo empirismo clássico). Mas nem por isso deixa de constituir, em seu resumo lógico, uma razão; isso ocorre, porém, ao preço de um esforço secular, de dominação prática da natureza, de abstração, de reflexão, de tomada de consciência. Mediante esse esforço o pensamento se constituiu, se estabeleceu em determinado plano; e, em torno dele e nele mesmo, o pensamento descobre o *racional unido ao real: o universal (concreto)*. (LEFEBVRE, 1979, p. 188, grifos do autor).

---

<sup>19</sup> “O pensamento não é senão o homem pensante e atuante, com toda a sua vida e sua história”. (LEFEBVRE, 1979, p.187).

O meu viver como pessoa histórica, como sujeito em sociedade é experimentado por mim e me fornece o ponto de partida para o entendimento que procura perceber o fenômeno do conhecimento, não por uma evidência interior, mas por uma experiência exterior, social e histórica.

As leis sócio-históricas de cada momento fazem uma “traçagem [...] em cada nova geração, na sequência de um processo específico de apropriação, pelo indivíduo, da realidade e da existência humanas”, (LEONTIEV, 1978, p. 198), de modo que, ele se aproprie das construções anteriores. Dessa forma, o conhecimento de cada momento sócio-histórico assume as características que lhe são necessárias e próprias para dar conta das situações específicas daquele momento, porém sempre aos ombros do passado e com vistas ao futuro, isto é que lhe oficializa a característica de sócio-histórico, à qual se fez referência anteriormente, com embasamento nos estudos de Lefebvre (1979) e, completam-se:

O conhecimento é sempre social, no sentido em que se encontra no mesmo grau médio dos indivíduos da mesma espécie, que como ocorre nas espécies primitivas, se exerça pela exploração individual do mundo, sem aparente concurso dos demais membros da espécie, que, como vai ocorrendo à medida que nos elevamos na escala biológica, se torne patente a necessidade do concurso do conjunto social para a consecução da operação cognoscitiva. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 20).

Para reforçar a importância do movimento social no processo de humanização dos sujeitos, Marx (2004) enfatiza, por repetidas vezes, em suas construções teóricas, que existem leis externas que determinam a consciência, e lhe dão contornos diferentes dos propostos apenas pela evolução biológica, ou pela vontade do sujeito individual.

O movimento social como um processo histórico-natural, governado por leis independentes da vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos, e que, ao contrário, determinam a vontade, a consciência e as intenções. (...) Se o elemento consciente desempenha papel tão subordinado na história da civilização, é claro que a investigação crítica da própria civilização não pode ter por fundamento as formas ou os produtos da consciência. O que lhe pode servir de ponto de partida, portanto, não é a ideia, mas exclusivamente, o fenômeno externo. (MARX, 2004, p. 27).

A citação de Marx explicita a sua concepção materialista dos fenômenos da sociedade, mas, para compreender a teoria do conhecimento, afirma Lênin, apud Kopnin (1978, p. 112), deve-se levar em conta:

A análise da realidade viva, ao desenvolvimento da sociedade e da ciência. [...] Devem ser extraídas do desenvolvimento de toda a vida da natureza e do espírito. [...] A história da evolução do conhecimento humano constitui elemento sumamente importante da experiência que deve servir de ponto de partida à lógica dialética, destinada antes de tudo a abranger as leis, vias e formas de desenvolvimento do conhecimento no sentido da verdade. A revolução da ciência desencadeia mudanças na estrutura do conhecimento científico, nos modos do seu movimento no sentido de novos resultados, na correlação entre o empírico e o teórico, o intuitivo e o formal.

Kopnin (1979, p. 113) assevera que há necessidade de uma lógica que explique o movimento do conhecimento em sua plenitude, que elabore um dispositivo para a atividade do pensamento, que é “o reflexo da realidade sob forma de abstração. O pensamento é um modo de conhecimento da realidade objetivada pelo homem. Por isso o que é característico do conhecimento em geral é característico do pensamento”, (KOPNIN, 1979, p. 121), e isso é possível pela dialética.

Marx (2004, p. 28), ao fundamentar o seu método de pesquisa, afirmou opor-se a Hegel, conforme aponta a citação que segue:

Para Hegel o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.

Leontiev reafirma a ideia de Marx, em relação ao fato de que as ações mentais, as ideias provem do mundo exterior, para se interiorizarem progressivamente.

A aquisição das ações mentais, que estão na base da apropriação pelo indivíduo “herança” dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior, às ações realizadas no plano verbal, depois de uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o carácter de operações intelectuais estreitas, de atos intelectuais. (LEONTIEV, 1978, p. 188).

Para Vieira Pinto (1969, p. 13), o conhecimento se processa em etapas “de extrema amplitude e complexidade, por ele o homem realiza a sua suprema possibilidade existencial, [...] de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades”, e isso acontece “a partir do momento em que a matéria viva assume o carácter que a distinguirá como ser vivo do restante da natureza que

continuará inativa” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 4), é quando surgem os reflexos.

A consciência, ou seja, o conhecimento “individual do homem, só pode existir nas condições em que existe a consciência social, [...] que é o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente” (LEONTIEV, 1978, p. 88), que permitem conhecer o mundo, bem como oportunizam condições de acesso ao meio circundante.

Os estudos transcritos acima permitem articulações com o trabalho do professor, pois o que é este senão a interação para que as ações realizadas no exterior, as ações do plano verbal, social e histórico, confluem para uma interiorização progressiva, resultando em operações intelectuais de apropriação dos conhecimentos científicos? O que é o trabalho do professor senão uma perpétua interação entre sujeitos e objetos, que são sempre uma interação dialética?

A formação da consciência se articula diretamente com o objeto de pesquisa: o conhecimento enquanto instrumento de trabalho do professor, bem como com a problemática que originou este estudo: a não apropriação pelos alunos dos conhecimentos científicos das ciências escolares transmitidos pelo professor, pois o que são essas duas ações se não resultados e resultantes das condições sócio-históricas?

Em face aos dois destaques, vislumbra-se a hipótese de que se, enquanto professores, se compreende como o conhecimento se processa no ser humano e as lógicas que se entrelaçam às suas concepções do trabalho com o conhecimento científico, tornar-se-á melhor o processo de ensino e conseqüentemente a apreensão do conhecimento pelos alunos, isto é ampliar-se-ão a “qualidade das percepções que tem, e sempre no sentido de superar os obstáculos, de solucionar as situações problemáticas” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 20) e de usufruir melhor dos benefícios da natureza, tanto para o professor como para o aluno.

Elaboradas as considerações para situar o leitor em relação ao conhecimento, entende-se que é possível teorizar sobre as fases do conhecimento, que é a proposta na continuidade da exposição.

Apresentar as fases do conhecimento, ou, conforme Vieira Pinto (1969), indica, fazer uma divisão minuciosa em fases do processo do conhecimento é uma tarefa difícil, porque essas fases podem representar uma pequena diferença no

campo biológico, mas um período secular, incalculável no campo filosófico. Ele as resume por meio de uma divisão dilatada, sem tempos e dados precisos em grandes etapas que são:

a) A fase dos reflexos primordiais; b) a do saber; c) a da ciência. Em todas elas a natureza intrínseca do conhecimento, a essência lógica que exprime a sua realidade como fato objetivo, é sempre a mesma: é a capacidade que o ser vivo possui de representar para si o estado do mundo em que se encontra, de reagir a ele conforme a qualidade das percepções que tem, e sempre no sentido de superar os obstáculos, de solucionar as situações problemáticas, que se opõem à finalidade, a princípio inconsciente, de sua sobrevivência como indivíduo e como espécie, mais tarde tornadas plenamente conscientes na representação do mais desenvolvido dos seres vivos, o homem. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 20).

Por outro lado, Leontiev (1978) elabora em seu estudo na obra: “*Ensaio sobre o Desenvolvimento do Psiquismo*” uma divisão, também em linhas amplas, caracterizando-as como: Estádio do psiquismo sensorial elementar; Estádio do psiquismo perceptivo; Estádio do intelecto; e por fim o aparecimento da consciência humana fundamentada no trabalho. Todo esse processo de desenvolvimento está subdividido em três estádios ou períodos que são: o primeiro é o da preparação biológica, o segundo é o da passagem ao homem e o terceiro, é o da viragem.

Com base nesses estudos, percebe-se que entre os dois autores citados existem semelhanças, contudo apresentam-se caracterizações com enfoques significativamente diferentes. Procurou-se entender tais diferenças observando-as pelo viés específico de cada autor ao produzir a sua pesquisa, bem como pelos objetivos, pelas condições sociais e históricas e pelos locais nos quais viviam ao produzir suas pesquisas.

Desta forma, ainda com a visão de pesquisadora iniciante, afirma-se que Vieira Pinto (1969, p. 3) é considerado o primeiro filósofo brasileiro universalmente importante. Foi médico, professor de história e filosofia. Estudou no Colégio dos jesuítas e sofreu as repressões da ditadura, em vista disso foi exilado. Na sua última obra, que é a que serve de base para esta pesquisa, tinha como proposta, discutir a pesquisa científica, e para isso debruçou-se sobre: “exame dos problemas epistemológicos [...] a determinação da origem, poder e limites da capacidade perscrutadora da consciência. [...] e a contribuição que a filosofia pode prestar” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 3) aos pesquisadores, especialmente aos pesquisadores dos países subdesenvolvidos como o nosso, no sentido de “libertar-se política,

econômica e culturalmente das peias do atraso e da servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si, mas para si, é a condição vital da superação da cultura reflexa”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 4).

Vieira Pinto apresenta em várias partes de sua obra *Ciência e Existência* menções sobre o conhecimento como fator histórico, sobre as ideias como bem de produção e de consumo, sobre a dialética na natureza e no espírito, sobre a importância do conceito de totalidade, sobre a finalidade social da linguagem, e sobre contradições fundamentais do processo de humanização. Elabora severas críticas à ingenuidade da metafísica e em toda a obra faz referências ao papel da ciência enquanto indagadora e como peça de suma importância para a superação dos problemas da realidade.

Por outro lado, na obra literária: *O Desenvolvimento do Psiquismo*, de Alexis Leontiev (1978, p. 9), o autor “preocupa-se com os problemas da vida humana em que o psiquismo intervém. O seu campo de estudo compreende a pedagogia, a cultura em seu conjunto”, e é partindo desse viés que os seus estudos têm significado fundamental para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Alexis Leontiev está entre os psicólogos mais importantes da sua época; recusava-se a qualificação de “teórico”, porém em meio século de atividades científicas dirigiu muitas atividades experimentais. Trabalhou na União Soviética e elaborou pesquisas que lhe permitiram defender a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, e sua obra data de nove anos após a obra de Vieira Pinto, tempo e locais significativos para o avanço científico e para compreensões mais diferenciadas em relação às leis de caráter sócio-históricas que constituem o homem.

Estabelecidas essas mínimas considerações entre as duas obras estudadas que tecem a pesquisa e contextualizando os seus autores, compreende-se que já é possível discorrer sobre a forma como eles descrevem a evolução do conhecimento humano.

Têm-se consciência de que nesse estudo, se parte de uma compreensão superficial, que mereceria maior aprofundamento teórico para mostrar com especificidade como cada uma das vertentes analisadas sistematiza o conhecimento e sua evolução, seja no seu aspecto biológico, seja no seu aspecto sócio-histórico, e também como essas concepções contribuem no trabalho do professor, e na

aquisição/apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Esse campo é extenso, certamente, é conteúdo para um objeto único de estudo, em face da sua importância, mas, dentro dos limites impostos pelo tempo e a pouca experiência far-se-á uma articulação entre a visão de Vieira Pinto (1969) com a de Leontiev (1978) para uma aproximação do objeto de estudo aqui proposto.

## *2.2 As três grandes etapas e as fases do conhecimento com ênfase aos estudos de Álvaro Vieira Pinto*

Vieira Pinto, conforme já descrito, divide o processo da evolução do conhecimento em três grandes fases, identificadas como a fase dos conhecimentos primordiais, que se subdivide em quatro etapas, a fase do saber e a fase da ciência. Em todas essas fases o conhecimento é atributo de todo ser vivo que está no mundo, e segue uma evolução biológica. A princípio, como forma de reagir a ele, para lidar com a realidade e, causa, no primeiro momento, a percepção da situação objetiva e, em seguida, a reação do sujeito frente à situação posta, conexas a um duplo aspecto, oposto e complementar que organiza o que a fisiologia nas espécies superiores chama de “arco reflexo”.

O “arco reflexo” é o atributo superior de interação entre os elementos do universo. “É uma capacidade pertencente à base biológica da existência, comum a todos os animais e não é uma característica apenas do homem; nesse se apresenta com aspecto diferente, pelo fato de nele se tornar consciente”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 21). É a partir da condição e de aprimoramento de aspectos fisiológicos que permitem ao homem tornar-se consciente em face ao mundo e distanciar-se na relação com a realidade para além dos demais seres vivos.

Esse acontecimento não é algo transcendental, conforme apregoado por correntes místicas, idealistas, positivistas, todavia “é representado pela capacidade de refletir o mundo, portanto, consiste em reflexos, a gama de complexidade destes é imensurável”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 21).

Existem graus distintos de conhecimento na forma dos seres vivos agirem e reagirem ao mundo, e são elas que fundamentam a análise e a compreensão do processo do conhecimento e ocorrem em consequência das relações e reações da matéria organizada, que apreende o mundo e dá respostas a ele, pois sem a

“reatividade da matéria organizada, esta seria incapaz de evoluir”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 21).

Categorizar as fases do conhecimento tem por fim apontar para o fato de que as junções de movimentos, que ocorreram no campo biológico em diversas espécies dos entes sobreviventes, indicam os formatos e as múltiplas inclinações de pensar o mundo, e nisso incide a disposição de resposta adequada a estímulos concebidos por forças físicas, químicas e mecânicas nas quais os seres vivos estão envoltos e com as quais interagem em graus diferenciados.

A resposta adequada aos estímulos constitui um elemento novo no processo cósmico, e confirma a diferenciação entre apenas estar no mundo, e apreender o mundo, transformando-o para atender as necessidades imediatas, e estabelecendo a diferenciação ontológica entre o sujeito e o objeto. A princípio é, ainda, uma forma bem simples de dominar o mundo, mas pelo conhecimento se inverte a relação de pertencimento, “tomar o mundo por objeto de sua ação, isto é, estabelecer a diferenciação ontológica, posteriormente transferida para o terreno lógico, entre a condição de objeto e a de sujeito”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 23).

A primeira e mais elementar forma de conhecimento é a dos reflexos primordiais; “este nome é pouco expressivo, serve para distinguir esta fase das outras nas quais já se encontram formas superiores de reflexos, as que possuem caráter de representação intelectual, e por isso são chamadas a do saber e a da ciência”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 21).

A fase primordial “inclui toda a escala dos seres vivos, até o surgimento do homem antes desse atingir a atual constituição orgânica, mas abrangendo as fases iniciais do processo de hominização” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 21), quando se efetivaram os indicativos de relações sociais entre os seres da mesma espécie; nessa fase o ser vivo constitui reações úteis em resposta a estímulos primários e, ainda, o conhecimento se constata sem a consciência do ser, envolve quase a totalidade do tempo da evolução das espécies. “A consciência só passa a existir mais tarde num tempo biológico e cronológico impreciso, do processo de hominização, quando o animal humano começa a trabalhar sobre a natureza, em um ato de conjugação de esforços” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 22), a fim de adaptar as circunstâncias às suas necessidades e interesses imediatos. É com o trabalho que aparecem as primeiras condições exteriores que irão gerar a consciência; é evidente

que também surge o trabalho quando as condições internas do desenvolvimento do conhecimento já apresentam condições para esse avanço.

Antes do aparecimento da consciência o ser vivo permaneceu por longo tempo ligado ao mundo num grau de circuito fechado, de caráter mecânico de estímulo resposta, sendo suas ações provocadas por reflexos incondicionados.

A capacidade de conhecer o mundo, que se institui no animal através dos reflexos, acontece de forma contínua e processual, mas em graus diferentes. Vieira Pinto (1969) elabora a exposição em graus, divididos em fases, sendo a primeira denominada de fase primordial, conforme apresentada a seguir.

Há um momento, sem data precisa, em que o processo cósmico se bifurca, e inicia a esfera biológica, surge aí a forma mais simples de conhecimento, uma representação inconsciente da realidade que se reduz apenas às reações úteis ao ser vivo, respondendo aos estímulos primários. Esse comportamento caracteriza a fase dos tropismos, “considerados como a forma mais simples do comportamento inato,” (LEONTIEV 1978, p. 32) e está presente nos “vegetais e animais inferiores, moleculares e pluricelulares, ou em partes de estruturas biológicas complexas, por exemplo, nas raízes ou nas folhas dos vegetais”. (VIEIRA PINTO, 1969. p. 24).

A segunda fase, afirma Vieira Pinto (1969, p. 24), é mais complexa, ocorre sobre as bases já construídas na fase anterior. Aparece em animais habilitados a fazer um perfil mais organizado, porém, impensado, se processa pelo acúmulo de percepções que liberam reações mais aperfeiçoadas, eficazes e repetidas na qual:

O animal não dispõe ainda da capacidade de se dar finalidades, mas apenas do poder de escolher entre dois atos igualmente possíveis, às vezes opostos, qual o mais conveniente. [...] encontra solução para problemas impostos pela sobrevivência e adaptação ao meio, com auxílio das percepções anteriores, que lhe confere um grau inicial de liberdade nos atos de procura do alimento, de defesa e de ataque, de preservação da prole. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 24).

Nessa fase, a percepção depende das operações motrizes<sup>20</sup> externas do animal. A generalização e a diferenciação, a síntese e a análise, desenrolam-se como um processo único; tais mudanças, na realidade exterior, são decorrentes da nova complexificação do córtex cerebral, no qual intervém uma diferenciação

---

<sup>20</sup> As operações motrizes foram e são possibilitadas nos animais porque se desenvolveram “os órgãos da motricidade exterior, esses “instrumentos naturais” dos animais que permitem realizar operações complexas que exige a vida no meio terrestre (correr, trepar, perseguir uma presa, transpor obstáculos, etc.”. (Leontiev, 1978, p. 42).

acentuada dos campos de integração, que ocupa um lugar cada vez mais importante no campo superior e permite integrar diversos estímulos.

A terceira fase, para Vieira Pinto (1969, p. 24), surge como possibilidade de um estado primário de conhecimento, no qual desperta a consciência. Não se pode definir com precisão quando isso se processou, entretanto, é bem distinta, como uma fase de transição das estruturas animais superiores e se apresenta como fase de acesso das conciliações animais superiores antropomórficos para os degraus primitivos do processo de hominização, ou seja, o animal humano começa a trabalhar sobre a natureza.

Esta fase não pode ser delimitada com precisão, nem o tempo, nem as propriedades que a caracterizam, mas é distinguível em suas linhas gerais na totalidade do processo, e necessária como elo entre as formas superiores da animalidade pró-hominídea e as que se revelarão com o caráter de manifestações iniciais do que será futuramente o homem. Instala-se agora definitivamente a consciência, porém, com caráter não reflexivo. A complexidade do sistema nervoso cerebral permite a formação de representações a que se deve conceder a nota de subjetivas, mas estas não alcançam a idealidade, a abstratividade que as torne independentes das coisas a que se referem e capazes de subsistir por si, na condição de idéia. A representação é ainda parte integrante da situação constituída em conjunto pelo animal hominizado e pela coisa em presença da qual se encontra. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 24- 25).

Nessa fase, a representação não tem a condição de separar-se da coisa singular, que está presente de forma concreta para obter a imagem abstrata genérica e verdadeira como demonstração da totalidade de seres análogos de um grupo de elementos. Somente é presumível um reflexo subjetivo pertinente ao elemento que o determina e que forma com ele “uma só unidade gnosiológica”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 25). A partir de reprodução e percepção de componentes semelhantes o ser vivo acaba produzindo a capacidade de agregar aspectos, passa lentamente para a fase seguinte, preparando assim, o advento da noosfera<sup>21</sup>, a que se refere Teilhard de Chardin<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Noosfera significa a esfera do conhecimento que cerca todos os indivíduos e a sociedade humana (vem de grego nous (mente), mesma raiz de gnosis, de onde também deriva conhecimento, knowledge, conoscenza, conocimiento, etc., em vários idiomas). Da mesma forma como temos a biosfera, a geosfera, a atmosfera, etc., existe uma noosfera. Disponível em: < <http://noosfera.org.br/http://noosfera.org.br/>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

<sup>22</sup> Pierre Teilhard de Chardin nasceu em Orcines no dia 1º de maio de 1881 e morreu em Nova Iorque, em 10 de abril de 1955. Foi um padre jesuíta, teólogo, filósofo e paleontólogo francês que logrou construir uma visão integradora entre a ciência e a teologia. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?>

Agora, os reflexos condicionados se apuram, crescem em amplitude. Apesar disso, não se pode ainda classificá-los como categoria de trabalho, mas se impetram as qualidades para isso, pela complexidade e constância que os reflexos contraem de maneira especial aqueles nos quais se inclui a nutrição e a conservação da espécie, o que já encaminha o animal para a quarta fase.

A quarta fase da evolução do conhecimento é quando se descobrem as conformações *pré-sapiens* do desenvolvimento hominizador, configurando-se os indivíduos do exemplar *homo*, com disposição cognoscitiva, que ainda se justapõe à do desenvolvimento precedente. No entanto, sob o aspecto qualitativo, pode ser avaliada como uma transposição do desenvolvimento, assegurada a constituição das ideias. O homem primitivo está dotado de aptidão abstrativa para elaborar ideias que transcendem a situação dada, as ideias tornam-se complexas, não havendo o imperativo da presença do objeto que as despertam para que possa subjetivá-las. No palco perceptivo, aparece a probabilidade da agregação das ideias umas às outras, instituindo-se:

Um “universo do juízo”, totalmente subjetivo, onde as idéias estabelecem relações definidas entre si, que serão depois, quando aparecer a consciência desse fato, os elos lógicos que o pensamento discursivo irá utilizar. Com o entrosamento das idéias, aprece a capacidade dos reflexos condicionados serem determinados pelas próprias idéias adquiridas anteriormente, o que dá à idéia um caráter distinto do que tinha até então, deixando de ser um simples sinal subjetivo da coisa atualmente presente para se tornar estímulo interior capaz de engendrar, ou fazer lembrar uma outra idéia. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 26).

É nesse momento que surgem progressos avançados. A ideia não é mais a garantia da coisa para contrair o atributo superior de sinal de outra coisa; nasce a associação das ideias e de desenvolvimento de procedimentos lógicos complexos, indutivos e dedutivos; cria-se o “universo do pensamento”; sobrevêm alterações orgânicas, liberam-se os membros anteriores, até então utilizados para andar, e são agora empregados para o trabalho manual, especializa-se o aparelho fonador que permite o advento da linguagem. Acontece um conjunto de alterações orgânicas e psíquicas que assinalam a grande transformação do animal humano, o qual está se aparelhando para aperfeiçoar o estado reflexivo, pois seu córtex cerebral se aprimora e provoca as alterações que ajustam o processo de hominização.

Novas relações se instituem entre o homem e o mundo. A partir de agora, ele atua sobre o mundo em formato deliberado e torna-se competente a trabalhar, produz utensílios que utiliza, relaciona-se com o entorno de maneira planejada. Esse aspecto evolutivo se

desenvolve num processo de incontáveis milênios, mas filosoficamente significando apenas um segmento mais avançado no processo geral da evolução vital, na direção hominizadora [...] O homem se hominiza ao humanizar, pelo domínio da natureza. [...] Encontramos nessa fase a possibilidade de fixar-lhes os limites, as primeiras manifestações do conhecimento reflexivo. [...] Esta fase vai dos primórdios da hominização até as economias elementares, correspondente ao estado civilizatório primitivo, manifestado nas técnicas da produção simples, a domesticação dos animais e a agricultura simples. (VIEIRA, PINTO, 1969, p. 27).

De agora em diante, o ser humano adquire a sobrevivência por ato definido sobre o mundo, porque tem representação intensa dele e do mundo e dele no mundo. Já trabalha e produz o que necessita, não utiliza puramente os artefatos que estão à sua mão, toma medidas intencionais para gerar o que carece para a colheita de alimentos, procura áreas mais seguras para se proteger. “Estamos já aqui em presença de uma modalidade incipiente de trabalho. Assistimos ao nascimento da economia”, (VIEIRA PINTO, 1969, p. 27) correlato ao estado civilizatório inicial, revelando-se nas técnicas da fabricação de objetos, na domesticação de animais e na agricultura simples.

A quinta fase, que pode ser denominada de saber, se define pelo advento da autoconsciência e da racionalidade; essas são qualidades distintivas que geram distanciamento expressivo entre o saber humano e saber animal, o que é assinalado pelo conhecimento reflexivo. Ampliam-se as formas culturais e civilizatórias que agem como limite decisivo no “processo histórico da hominização” que se enraíza pelo surgimento da autoconsciência. “O homem toma consciência da sua racionalidade, reconhece nela um traço distintivo, que o institui na qualidade de um ser, um “reino” a parte no processo evolutivo”. (VIEIRA PINTO, 1969, 28, grifo do autor). Muda sua relação com o mundo, ele o apreende e o utiliza para atender aos seus anseios a partir de opção deliberada.

Gera a sua composição particular na espécie, ao estabelecer os modos de comunicação voluntária, socialmente criada e organizada, o que dá origem ao processo educativo da transmissão do conhecimento.

O “saber” animal é dirigido por um legado biológico que conduz em seu

mapa gênico as probabilidades imperativas e limitadas para dar conta das suas necessidades vitais. O homem, nessa fase, modifica o mundo pela agilidade prática, que é socialmente organizada, previamente pensada e permitida pela sua constituição existencial.

Com o saber ocorre algo extraordinário, o homem “reflete sobre si mesmo, toma consciência dos fatos com amplo conteúdo de idéias, imagens e articulações abstratas explicativas da realidade, por meio de observação e de estudo”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 28). Entretanto, não é a fase final, porque todo esse saber não é *metódico*, o que não o caracteriza como ciência, mas é a etapa de fundamentação para a fase científica mais aperfeiçoada, que persiste em processo de evolução, complexa (saber e ciência), duas fases distintas no processo gnosiológico, balizando o processo social e histórico do conhecimento para que:

A geração seguinte possa receber a carga de cultura que necessita para responder eficazmente aos desafios da realidade faz-se preciso que a precedente organize socialmente o modo de convivência entre as civilizações, de modo a possibilitar a transferência do legado representado pelo conhecimento. [...] Não representa, contudo a fase final, suprema do processo do conhecimento, porque apesar de já existir a autoconsciência do saber, é a fase que o homem apenas sabe que sabe, mas ainda não sabe *como* chegou a saber. Por este último aspecto é que se distingue da fase final, aquela que será propriamente a ciência. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 28, grifo do autor).

A fase do saber é o período preparatório e está entrelaçada à elaboração e ao resgate do que foi socialmente edificado, embasando-se na “transmissão direta, oral ou escrita entre os indivíduos e as gerações, o que supõe o caráter coletivo, social do conhecimento, agora constituído por progressiva acumulação histórica” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 28), no entanto, essas probabilidades não arranjam esse saber como ciência, uma vez que ainda não existe o método.

Enquanto o homem está no nível do saber, a forma de organizar os conhecimentos é para responder pelas necessidades imediatas, todavia, prepara ações conscientes, emprega técnicas simples para interferir na realidade, improvisa experiências e voos fantasiosos ajustados ao ensaio e erro, porque não consegue sistematizar a sua prática. Aventura-se às iniciais explicações sobre os acontecimentos que o cercam, parte de hipóteses míticas ou religiosas, é instigado pela curiosidade que o envolve às posteriores e permanentes invenções, nessa fase o conhecimento se mantém no estágio empírico, com rumo desordenado, uma vez que se embasa em dados não sistematizados na teoria do método científico.

Afirma Vieira Pinto (1969, p. 30): “o conhecimento atinge a forma máxima de perfeição quando se eleva ao plano da *ciência*” (grifo do autor). “[...] A ciência é a investigação metódica e organizada da realidade”, que se caracteriza pela especificidade que ele denomina de *ciclo* perfeito (grifo do autor), isto é:

À sucessão recíproca, à interpretação das duas fases do processo: *indutiva* (aferente, perceptiva, ideativa, generalizadora, conceitual, sintética) e a *dedutiva* (eferente, operatória, conclusiva, particularizadora, discursiva, analítica). [...] o conhecimento se torna metódico e, portanto científico, ao surgir a consciência desse processo circular, dialético, que irá fundar a ciência, a lógica e a possibilidade de construir a teoria do método. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 33, grifos do autor).

Para esse estudioso é quando o homem se descobre como um ser pensante, que o conhecimento pode tornar-se científico, mas este fato é determinado por leis do processo objetivo universal que lhe permite “apreender subjetivamente em forma racional mais perfeita a legalidade do processo material [...] em obediência a leis que não são organizadas pela consciência, mas ao contrário a organizam”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 31). É nesse momento que o homem está com o seu processo de conhecimento no plano que ele denomina de conhecimento científico, ciência que é o objeto de trabalho do professor.

O conhecimento científico, a ciência,

não é obra do acaso. No período intensivo da revolução técnico-científica, é justamente para a ciência que muitas pessoas voltam os seus olhares. O que é que o processo científico traz: capacidade infinita do homem para dominar as leis da natureza e do ser social, o aumento de suas potencialidades ou, quem sabe, uma ameaça real à existência do homem na Terra? (KOPNIN, 1978, p.19).

Esse período não pode ser desconsiderado, é o imperativo do equipamento e sistematização metódica da ciência, que é o instrumento de trabalho do professor e do aluno, para o qual, as reflexões do estudo voltam-se constantemente.

### 2.3 Estádios do desenvolvimento do psiquismo e as funções da consciência segundo Alexis Leontiev

Os reflexos psíquicos são comuns a todos os seres vivos, desenvolvem-se no seio da evolução biológica e obedecem a leis gerais. Num determinado momento, no ser vivo que será o homem, se “distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que o leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso

a observação de si mesmo”. (LEONTIEV, 1978, p. 69).

Leontiev (1978) denomina o primeiro estágio de estágio do psiquismo sensorial elementar. Segundo ele, é o período em que aparecem os seres vivos dotados de sensibilidade; a sua atividade animal é ligada a um psiquismo elementar, a partir do qual as reações dependem da existência de um estímulo e a satisfação de uma necessidade biológica. Esse processo tem por base material o desenvolvimento da sua organização anatômica, entre elas as células sensíveis à luz, depois aos órgãos motores e, na sequência, o desenvolvimento do órgão de ligação e de coordenação dos processos: o sistema nervoso.

O aparecimento de organismos vivos dotados de sensibilidade está ligado à complexificação da sua atividade vital. Esta complexificação reside na formação de processos da atividade exterior que mediatizam as relações entre os organismos e as propriedades do meio donde depende a conservação e o desenvolvimento de sua vida. A formação destes processos é determinada pelo aparecimento de uma irritabilidade em relação aos agentes exteriores que preenchem a função de sinal. Assim nasce a aptidão dos organismos para refletir as ações da realidade circundante nas suas ligações objetivas: é o reflexo psíquico. (LEONTIEV, 1979, p. 15).

Leontiev (1979, p. 20) destaca que: “o sentido biológico não é invariável para o animal. Ele desenvolve-se e modifica-se no decurso de sua atividade em decorrência dos elos objetivos que existem entre as propriedades correspondentes do mundo”, ele é plástico.

Assim, a atividade animal, no primeiro estágio de desenvolvimento do psiquismo, é caracterizada pelo facto de que ela responde em particular (ou a um grupo de agentes) em razão da ligação essencial destes agentes com as ações de que depende a realização de funções biológicas essenciais dos animais. Por este fato, o reflexo da realidade, ligado a esta estrutura da atividade, tem uma forma de sensibilidade aos agentes particulares (ou grupos de agentes), isto é, uma sensação elementar. (LEONTIEV, 1979, p. 23).

O autor divide os graus sucessivos do desenvolvimento do psiquismo em estádios que se caracterizam por diferentes mecanismos de adaptação do animal ao meio.

Descreve que num primeiro momento o “problema comportamento dos animais dito instintivo isto é, inato ou, ainda, “comportamento reflexo incondicional”, é um comportamento que se modifica sob a ação das condições exteriores da existência do animal e sob a influência da experiência individual”. (Grifos do autor). Assim, “os tropismos ou instintos dos animais representariam o grau inferior do

desenvolvimento psíquico. Um grau superior caracterizar-se-ia por um comportamento fundado sobre reflexos condicionados, isto é, susceptíveis de se modificarem individualmente”. (LEONTIEV, 1978, p. 32).

“Os tropismos dos animais não são comportamentos globalmente mecânicos, mas mecanismos de processos elementares de um comportamento sempre plástico e capaz de se reorganizar em função das transformações do meio”. (LEONTIEV, 1978, p. 36). Isto significa que os comportamentos, mesmo nos animais inferiores, não são previamente fixados; todo comportamento instintivo se modifica sob “a ação das condições da vida individual do animal” (LEONTIEV, 1978, p. 37), no decurso da evolução histórica.

Percebe-se alguma semelhança dos estudos de Vieira Pinto (1969, p. 24), com os de Leontiev (1978). O primeiro destaca que nesse grau a matéria viva já é capaz de perceber e de reagir às influências do meio, contudo as respostas se processam incondicionadas, não pontua especificamente as características de comportamento plástico, conforme explicita Leontiev (1978) em relação à capacidade de o animal se reorganizar em decorrência das transformações do meio, mas tem-se a impressão de que evidencia a categoria dialética do movimento presente na matéria viva.

Nesse estágio, o comportamento instintivo do animal não é um comportamento de grau inferior do desenvolvimento das atividades, é, apenas, o primeiro grau; além disso, “não há comportamento instintivo que não se modifique sob a ação das condições da vida individual do animal. Isto significa que não existe, estritamente falando, comportamento definitivamente fixado”, (LEONTIEV, 1978, p. 37), nem mesmo no mundo animal.

Os comportamentos ditos inatos não são imutáveis e fixados pela hereditariedade, com elos que funcionam automaticamente. Os elos são excitados por sinais sensoriais específicos diante do comportamento global do animal, o que significa afirmar que seu comportamento é regulado pelas condições dadas e em decorrência delas pode variar sempre.

O segundo estágio do desenvolvimento do psiquismo denomina-se de:

Estádio do psiquismo perceptivo. Ele caracteriza-se pela atitude para refletir a realidade objetiva exterior [...] sob o reflexo de coisas. [...] O conteúdo, não está mais ligado àquilo que excita a actividade, tomado no seu conjunto, mas responde às acções particulares que o provocam. [...] Chamaremos operação esta composição, este

aspecto da atividade que responde às condições nas quais se encontra o objeto que a suscita. (LEONTIEV, 1978, p. 39).

O nascimento e o desenvolvimento do psiquismo perceptivo são condicionados por mudanças anatômicas e fisiológicas profundas, entre elas o desenvolvimento e a transformação dos órgãos dos sentidos e da motricidade exterior. “As funções motrizes dos animais corticalizam-se cada vez mais [...] de modo que o pleno desenvolvimento das operações nos animais se produz em relação com o desenvolvimento do córtex”. (LEONTIEV, 1978, p. 42); em vista disso ocorre uma transformação da forma sensorial da fixação de experiência, da memória, que no estágio do psiquismo sensorial elementar era impulsionada apenas pela ação dos “agentes exteriores dos movimentos ligados ao agente que excitava o animal, sob a forma de fixação de uma ligação entre os diversos agentes” (LEONTIEV, 1978, p. 45), de agora em diante o motriz permite a formação de hábitos motrizes nas esferas motriz e sensorial, a memória primitiva.

Observa-se nesse estágio a ocorrência de processos de diferenciação e de associação de estímulos tomados abstratamente das diversas propriedades agentes, o que permite a diferenciação e a generalização das imagens das coisas. Leontiev (1978, p. 46) exemplifica essa afirmação com o comportamento de abelhas que diferenciam formas de flores, no entanto, não conseguem distinguir formas geométricas, isso ocorre menos pela dependência da semelhança do que pelo papel biológico concreto.

Ocorre, nesse estágio a formação de hábitos, compreendidos como as operações fixadas. Os hábitos agora podem ter qualidades diferentes, podem decorrer de movimentos específicos inatos, como também podem ser adquiridos a partir de uma experiência anterior, bem como podem ser movimentos que se fixaram por ensaios motores livres que o animal apresenta quando se apropria de um hábito.

É importante ressaltar que os hábitos no sentido próprio do termo só aparecem nos animais que possuem o córtex cerebral, que também permite a percepção do animal, mesmo que ligada às operações motrizes externas.

A maior parte dos mamíferos permanece no estágio do psiquismo perceptivo, porém, os mais altamente organizados chegam a um grau superior de desenvolvimento, mas o seu intelecto é diferente da razão humana.

Para descrever como esse processo ocorre nos animais, Leontiev (1978 p.

48) reporta-se a “W. Köhler, que foi o primeiro a fazer um estudo experimental sistemático do comportamento intelectual nos animais mais altamente organizados, os símios antropoides”.

Leontiev (1978, p. 48) relata a experiência feita por W. Köhler com um chimpanzé. W. Köhler colocou o símio numa gaiola, deixando no exterior uma banana, ou uma laranja, numa distância em que o chimpanzé não pudesse apanhá-la com a mão, contudo, havia um pau na gaiola. Logo, o símio, ao sentir o cheiro da fruta, percebe que só poderá alcançá-la utilizando o pau. Questiona W. Köhler: Como se comporta o animal nessa situação?

Ele responde que, num primeiro instante, o animal tenta pegar a fruta usando a mão, mas quando compreende que seu esforço é inútil, sua atividade para por uns minutos. Afasta-se e abandona a tentativa. Mas, na sequência, surge uma nova tentativa, por outra via. Ele pega o pau e vai em “direção à fruta, toca-a, puxa o pau para trás, estende de novo, depois o puxa para trás, numa sequência em que o fruto se aproxima cada vez mais até o poder apanhar” (LEONTIEV 1978, p. 48- 49).

Partindo desses comportamentos dos símios, Leontiev analisa alguns aspectos particulares no animal. No início, afirma ele o animal repetia a operação lentamente, mas a partir de várias tentativas sequenciais a ação se tornava fácil, e os movimentos se fixavam. Após repetir a experiência, aparece a atividade intelectual e mostra que posteriormente o símio resolve o problema sem necessidade de ensaios e, até em circunstâncias diferentes, transfere a solução encontrada para outras situações semelhantes; ele consegue adaptar as operações. Isto mostra que o símio reúne operações distintas numa mesma atividade; esta aptidão caracteriza-se como possibilidade de resolver problemas bifásicos.

Leontiev afirma que o que diferencia de maneira visível esta fase das duas anteriores é que agora o animal apresenta novas estruturas de complexidade em suas atividades: apresenta a fase preparatória das ações e, na sequência, a fase da realização. A fase da preparação já constitui um traço que caracteriza o comportamento intelectual. “O comportamento intelectual do animal tem por base anatomofisiológica o desenvolvimento do córtex cerebral e das suas funções”. (LEONTIEV, 1978, p. 58).

O estudo do intelecto dos símios superiores aponta que o pensamento humano tem seu preparo no mundo animal, mas não se deve, diz Leontiev (1978, p.

58- 59) “exagerar a sua semelhança; [...] representa o limite superior do desenvolvimento psíquico, para além do qual começa a história de um psiquismo diferente [...] que é exclusivo do homem, a consciência humana”, que marca o início da história do homem.

#### *2.4 Passagem do animal ao homem*

De acordo com Engels, (s/d-2, p. 269) estudos dos geólogos dão conta de que a passagem dos animais ao homem se processou por estágios sucessivos, conforme já foram pontuados anteriormente.

Na sequência apresentar-se-ão de forma rápida os sucessivos estádios que mostram o desenvolvimento propriamente humano, com o enfoque “sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”. (ENGELS, s/d-2, p. 267). O trabalho criou o homem e o cria e recria todos os dias, numa sucessão e aperfeiçoamento constantes das leis sócio-históricas.

O primeiro estágio é o de preparação biológica, que inicia no final da era terciária e prossegue até o início da quaternária.

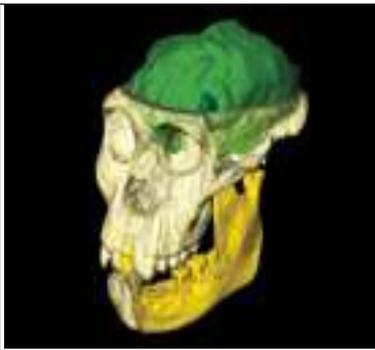
Provavelmente em fins desse período, vivia em algum lugar da zona tropical – talvez em um extenso continente hoje desaparecido nas profundezas do Oceano Índico – uma raça de macacos antropomorfos extraordinariamente desenvolvida. Darwin nos deu uma descrição aproximada desses nossos antepassados. Eram totalmente cobertos de pelo, tinham barba, orelhas pontiagudas, viviam nas árvores e formavam manadas. (ENGELS, s/d-2, p. 269).

Nesse estágio, os representantes originais do homem chamaram-se *austrolopitecos*, tinham vida gregária, iniciaram a marcha sobre os pés, pois “as mãos, ao trepar, tinham que desempenhar funções distintas das dos pés”, (ENGELS, s/d-2. p. 269) assim começaram a utilizar utensílios rústicos para resolver as suas necessidades, iniciaram a marcha sobre os pés, “**foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem.** (ENGELS, s/d-2 p. 269, grifos do autor). Parece que o trabalho ainda não se fazia presente, este pré-hominídeo agia imbuído apenas pela necessidade de sobrevivência, (leis biológicas), mas pesquisas científicas informam que já apresentava caracteres iniciais de rudimentos de comunicação.

Afirma Engels (s/d-2 p. 270) que nesse período de transição do macaco ao homem ocorreram mudanças na maneira de viver dos animais, os quais passaram a

utilizar as mãos para atividades diferentes daquelas que os pés desempenhavam, o que fez com que tais macacos fossem se adaptando a mudanças, conforme já citado anteriormente, e conclui:

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini. Mas a mão não era algo com existência própria e independente. Era unicamente um membro de um organismo íntegro e sumamente complexo. E o que beneficiava à mão beneficiava também a todo o corpo servido por ela; e o beneficiava em dois aspectos.



*A transição na ancestralidade humana de Australopithecus, o gênero que existia para 2 milhões de anos antes do Homo, foi enigmática. É um fóssil que é representado por vários espécimes descobertos em uma caverna na África do Sul. A espécie é descrita com longos braços, mãos curtas, uma pelve avançada e pernas longas que possibilitavam correr como ser humano, embora com algumas diferenças na constituição óssea.*

Figura 1 – Representação do crânio do homem *Australopithecus*

Fonte: Revista Science. Disponível em: AAAS<[http://www.sciencemag.org/site/extra/se\\_diba/](http://www.sciencemag.org/site/extra/se_diba/)> Acesso em: 18 nov. 2012. (Organização da autora).

Um segundo estágio apresenta significativas mudanças e Loentiev o denomina de passagem ao homem. Prossegue do pitecantropo até o período Neanderthal.



*Pitecantropo ou Pithecanthropus, ou ainda “o homem de Java”, é o nome de um fóssil de um animal primata, encontrado na ilha de Java, em 1891, com numerosos caracteres humanos. Foram encontrados fragmentos de um crânio, um fêmur e alguns dentes. Para alguns cientistas este fóssil é considerado como intermediário entre o macaco e o homem. Pithecanthropus é um termo de raízes latinas e gregas e significa: “homem-macaco ereto”.*

Figura 2 – Representação do crânio do homem *Pitecantropo ou Pithecanthropus*

Fonte: Galeria The Adventurous Eye. Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/theadventurouseye/5602123305/>><http://www.flickr.com/photos/theadventurouseye/5602123305/>>

Acesso em: 18 nov.2012.

Texto da figura 2 - Dicionário inFormal – online. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/pitecantropo/>> Acesso em: 18 nov. 2012. (Organização da autora).

Este estágio é marcado por grandes transformações entre elas o início da fabricação “de instrumentos e as primeiras formas ainda embrionárias, de trabalho e de sociedade”. (LEONTIEV, 1978, p. 262). De forma que:

Este trânsito estabelece um tipo qualitativamente novo de capacidade representativa da realidade. Surge o poder da associação das ideias, [...] cria-se o que se pode chamar de “universo do pensamento”. [...] libertam-se os membros anteriores da obrigação da marcha, o que os torna disponíveis para se exercitarem executar a finura das coordenações musculares que permitirão o trabalho manual, fonte de todo o processo de pesquisa das propriedades das leis e das coisas e a especialização dos órgãos da fonação, propiciando o surgimento da linguagem articulada. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 26, grifo do autor).

Desta forma, o animal prossegue agora se distanciando das leis unicamente biológicas e engendrando-se mais e mais às leis sócio-históricas, que o tornariam um sujeito social. Assim:

Começavam a produzir-se sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem, em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Vieira Pinto afirma que nessa fase nasce a economia, aparece a intenção clara de produzir os instrumentos para o trabalho, no entanto, não dá muita ênfase ao processo social. Assim:

É decisivo observar que concomitante com o processo cada vez maior, do domínio da natureza o homem vai criando a si próprio, acelera o seu desenvolvimento como espécie biológica, cuja característica é produzir os bens de que necessita. O homem se hominiza ao humanizar pelo domínio da natureza. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 27).

A fase na qual o homem sofreu uma intensa mudança relacionada ao fator biológico e ao social, para Leontiev (1978, p. 262, grifos do autor) chama-se “*viragem*”. É o momento no qual aparece o homem atual conhecido como – “*Homo sapiens*”. Agora ele se liberta totalmente das leis biológicas que se transmitiam pela hereditariedade e: “*apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do*

homem”.

A quinta fase do desenvolvimento é identificada como fase do “*saber* que se caracteriza pelo conhecimento reflexivo”, (VIEIRA PINTO, 1969, p. 27).

Acontecem os progressos material e cultural, que são os “marcos distintivos de momentos superiores no processo de hominização. Define-se pelo surgimento da *autoconsciência*”.(VIEIRA PINTO, 1969, p. 28, grifo do autor). Agora o homem já identifica a sua racionalidade, compreende-se como alguém à parte no processo evolutivo, cultiva-a intencionalmente e si e “na espécie, ao estabelecer os modos de transmissão voluntária, socialmente organizada, educacional, do conhecimento”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 27). Destaca-se a importância da transmissão do *saber* pela educação, o que lhe dá o caráter social. Pontua que nesse momento o saber não é metódico, é empírico, mas precede o conhecimento científico, é como identifica Vieira Pinto (1969, p. 28) “o estágio vestibular” para a ciência.

O saber se faz presente no homem atual, ao lado da ciência e é importante porque mesmo nas condições sociais cultas atuais os dois se interpenetram, embora pelas suas características se distingam como duas etapas do processo gnosiológico.

O saber permite que o homem organize o seu conhecimento com a finalidade de atender as suas necessidades práticas e imediatas. Por ele, o homem:

Pratica observações conscientes, ensaia técnicas de atuação sobre a realidade, experimenta em forma espontânea e confusa, cria as primeiras explicações racionais do mundo, da sociedade e da existência, a princípio em caráter puramente mítico e religioso, e depois em forma de incipientes interpretações científicas do universo. A espontaneidade do pensamento, apoiado numa observação, superficial, ou mesmo extensa, porém privada de critérios exatos, movida quase que pela exclusiva curiosidade natural, até mesmo alguns ensaios incipientes de experimentação. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 29).

Esse processo de desenvolvimento do saber é o passo que antecede à ciência, que é a fase superior e do conhecimento humano, aquela na qual se

situa a elaboração da experiência científica e na qual se revela o gênio do pesquisador, que, por isso, tem profundas analogias com a criação artística. O homem de ciência chegando ao plano superior do conhecimento em que se empenha por arrancar novos conteúdos inteligíveis do processo da realidade elabora em ideias as experiências a que depois irá proceder na operação prática sobre os seres ou fenômenos. Antes de atuar sobre eles no âmbito do laboratório, já concebeu a operação experimental no domínio da fantasia, e mesmo calculou as probabilidades dos resultados que prevê serão obtidos. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 32).

Todo esse processo e progresso se deram a partir do trabalho, quando o homem iniciou a conjugação de esforços para relacionar-se com o mundo que o circundava, e é o marco diferencial entre o homem e os animais, como bem já havia lecionado Marx (2004), ao ditar as diferenças entre as obras arquitetônicas das aranhas e do homem. O homem idealiza a ação antes de efetuar-na na prática.

O trabalho e simultaneamente a palavra articulada, afirma Engels (s/d- 2, p. 272- 280), foram os dois estímulos especiais sob cuja influência o cérebro do macaco foi gradualmente se transformando em cérebro humano, e, mesmo mantendo algumas semelhanças, supera o do macaco em tamanho, em peso e especialmente em relação à perfeição no sentido do operar funções, formando associações infundáveis no decurso do desenvolvimento individual pelo desenvolvimento do sistema nervoso, dos órgãos fisiológicos que são:

Órgãos que funcionam da mesma maneira que os órgãos habituais da morfologia constante, mas distinguem-se por serem *neoformações* que aparecessem no decurso do desenvolvimento individual (ontogênico). Eles constituem, portanto, o substrato material das aptidões e funções específicas que se formam no decurso da apropriação pelo homem do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, isto é, da cultura. (LEONTIEV, 1978, p. 271).

Engels (s/d-2, p.269- 280) afirma que ao mesmo tempo em que o cérebro se desenvolveu, desenvolviam-se paralelamente seus instrumentos imediatos, os sentidos, ou seja, o ouvido, a vista, o olfato e o tato. Estes prestaram grande serviço ao cérebro que, conseqüentemente, provocou a clareza da consciência.

Sob a interferência dos sentidos, criaram-se maiores condições para que agir e reagir sobre o trabalho e a palavra, estimulando sempre mais e mais o desenvolvimento que não estaciona, mas prossegue de maneira intensa e contínua, em graus, e formas diferentes, articulando-se aos modos de viver de cada época, e da cada povo, originando um novo elemento que decorre ao processo do homem acabado: a sociedade.

Engels (s/d-2, p. 273) explicita um fato científico, que é o processo evolutivo, com extrema eloquência e palavras poéticas:

Foi necessário, seguramente, que transcorressem centenas de milhares de anos – que na história da Terra têm uma importância menor que um segundo na vida de um homem – antes que a sociedade humana surgisse daquelas manadas de macacos que trepavam pelas árvores. Mas, afinal, surgiu. E que voltamos a encontrar como sinal distintivo entre o a manada de macacos e a

sociedade humana? Outra vez o trabalho. A manada contentava-se em devorar os alimentos de uma área que as condições geográficas ou a resistência das manadas vizinhas determinavam. Transportava-se de um lugar para outro e travava lutas, [...] mas era incapaz de extrair dessas zonas mais do que aquilo que a natureza generosamente lhe oferecia.

Kopnin (1978, p. 344- 345), contribui com a concepção e a expõe na forma a seguir:

Na atividade prática o homem reproduz a natureza à base da própria natureza. No entanto, essa reprodução não é uma simples repetição dos corpos da natureza, mas a criação e a autoafirmação do homem na natureza. Para entender as peculiaridades da atitude prática do homem em face do mundo, são muito importantes as seguintes teses de Marx, expressas nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*: a construção prática do *mundo objetivo*, a elaboração da natureza inorgânica é a autoafirmação do homem como ente-espécie consciente... O animal, é verdade, também produz... Mas o animal produz apenas aquilo que necessita imediatamente ele mesmo ou seus filhotes, ele produz unilateralmente, ao passo que o homem produz universalmente; ele produz apenas impelido pela necessidade física imediata, ao passo que o homem produz mesmo estando livre dessa necessidade física e na verdadeira acepção da palavra só produz quando está livre dela; o animal só produz a si mesmo, ao passo que o homem reproduz toda a natureza; o produto do animal está imediatamente ligado ao seu organismo físico, ao passo que o homem se opõe livremente ao seu produto. O animal forma a matéria somente em conformidade com a medida e a necessidade da espécie a que pertence, ao passo que o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie e em toda parte sabe aplicar ao objeto a medida adequada; em decorrência disto o homem forma a matéria também conforme as leis da beleza.

Engels teceu inúmeros comentários relativos ao comportamento animal e esclareceu que ele não se preocupava em tirar da natureza os seus alimentos, exterminando-os, sem, no mínimo, ter noção de que amanhã precisaria comer novamente; apenas os comia até extingui-los do local; chama essa atitude de “exploração rapace”.

Após o “rapace” dirigiam-se para outros lugares, efetivando nova procura e nova devastação. Esta ação, a “exploração rapace”, foi responsável por significativa transformação, obrigava-os a se adaptarem a diferentes tipos de alimentos, o que modificou e contribuiu para a formação física de alguns animais e/ou para o desaparecimento de outros.

A “exploração rapace” contribuiu para a humanização dos antepassados, pois, provocou o aumento do número de plantas e partes delas utilizadas para a

alimentação pelos macacos. Eles habitaram diferentes áreas territoriais, variaram a alimentação que provocou no organismo novas condições para o desenvolvimento de processos físicos e químicos, culminando com a transformação do macaco em homem.

O processo da alimentação foi responsável por significativas mudanças, no entanto, não era trabalho, era, ainda, apenas questão de sobrevivência, atividade essa que todos os animais executam para manter a vida.

O trabalho tem seu início com a fabricação de instrumentos, usando a mão para construí-los, o cérebro para planejar e pensar, e palavra para comunicar-se. A princípio, os instrumentos eram simples, destinados apenas à caça e à pesca. Isso desencadeou um novo processo, inclusive com a alimentação cárnea e depois, com a descoberta do fogo, as condições para a vida se aperfeiçoaram, os alimentos cozidos já facilitavam o processo digestivo, e os primitivos começaram a fazer reservas de alimentos, o que conduziu o homem à emancipação.

Graças à cooperação da mão, depois dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se para alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. (ENGELS, s/d-2, p. 275).

É desta forma que se chegou ao presente, com inúmeras contradições, especialmente quando se caracteriza o conhecimento como decorrente da capacidade individual do ser, o trabalho como forma de venda da força de trabalho pelo trabalhador, que, mesmo ficando algo do seu ser objetivado no trabalho, ele não usufruí dos bens que produziu.

Frente a todas essas criações, que se manifestavam em primeiro lugar como produções mais modestas, fruto do trabalho da mão, ficaram relegadas a um segundo plano, tanto mais quanto numa fase muito recuada do desenvolvimento da sociedade (por exemplo, a família primitiva), a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela. O rápido progresso da civilização foi atribuído elusivamente à cabeça, ao desenvolvimento e à atividade do cérebro. Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas). Foi assim que com o transcurso do tempo, surgiu essa concepção idealista do mundo que dominou o cérebro dos homens, sobretudo a partir do desaparecimento do mundo antigo, e continua ainda a dominá-lo, a tal ponto que mesmo os naturalistas da escola

darwiniana mais chegados ao materialismo são ainda incapazes de formar uma idéia clara acerca da origem do homem, pois essa influência idealista lhes impede de ver o papel aqui desempenhado pelo trabalho. Os animais, [...] também modificam com sua atividade a natureza exterior, embora não no mesmo grau que o homem; essas modificações provocadas por eles no meio ambiente repercutem, como vimos, em seus causadores, modificando-os por sua vez. Nada ocorre na natureza de forma isolada. Cada fenômeno afeta a outro e é por seu turno influenciado por este; e é em geral o esquecimento desse movimento e dessa interação universal que impede nossos naturalistas de perceber com clareza as coisas mais simples. [...] Resumindo: só o que podem fazer os animais é **utilizar** a natureza e modificá-la por mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, **domina-a**. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ENGELS, s/d-2, p.275- 276- 277, grifos do autor).

Tomou-se a liberdade de transcrever essa longa citação por se compreender que não apenas os naturalistas do passado portavam as ideias descritas por Engels. Hoje, elas se entrelaçam ao trabalho escolar, especialmente quando se culpabiliza o professor, o aluno e até a família pelo insucesso do aluno na escola, e como antídoto se oportuniza para ele a – *Aprovação pelo Conselho de Classe*. Com isso *não estarão as mãos alheias preparando-se para fazer os trabalhos mais simples que geram a riqueza das minorias que 'usam o cérebro'? Não se preparam alguns para serem trabalhadores intelectuais e outros manuais?*

Em face dessas considerações, deve-se ter claro que a elaboração teórica é uma das formas pelas quais o homem se relaciona com os conhecimentos e é a principal forma de pensamento com a qual a escola lida no cotidiano, mas que nunca pode distanciar-se da prática, esse tema será abordado no capítulo III.

Marx explicita o seu método para o estudo da economia na sociedade capitalista, lembrado por Lefebvre (1979) Lukács (2010) Klein, (2012), entre outros, e afirma que parte de um processo de conhecimento sobre o real, enquanto totalidade orgânica em movimento, ou seja, em constante transformação e se efetiva em momentos específicos, conforme já pontuado no início do capítulo, contudo, será retomado, pois oferece indicativos de como o professor deve compreender o processo do conhecimento, e a partir daí como proceder para que seus alunos se apropriem dos conhecimentos científicos. “O movimento do conhecimento, portanto, compreende dois momentos, intimamente opostos e complementares: a redução do conteúdo (abstração) e o retorno para o concreto”. (LEFEBVRE, 1979, p. 131).

No primeiro momento, quando a coisa ou o fenômeno surgem para o pensamento, a imagem formada é “caótica” e confusa. A apreensão dos elementos da realidade sensível não é clara, eles não aparecem distintos.

O segundo momento, conforme Klein (2012, p. 24- 25, grifos da autora) é:

(primeiro passo da atividade propriamente pensante) é exatamente o esforço de superação desse primeiro resultado “caótico”. E procede-se a um primeiro nível de organização do pensamento: a identificação e diferenciação das coisas e fenômenos. [...] Pela via da abstração intenta-se superar os limites da percepção sensorial classificando o existente, identificando o que pertence ao mesmo grupo (não obstante a aparência sensorial diferente) e separando as coisas e fenômenos que não se identificam (não obstante a aparência sensorial igual ou semelhante). Assim chegamos a um certo nível de organização do “caos”, reconstruímos um certo ordenamento mental do mundo distinguindo/identificando e classificando os entes para além das diferenças/semelhanças aparentes. Tal elaboração se dá na forma de elaboração de conceitos universais, que nos permitem operar mentalmente.

Na citação, reside a essência para a orientação e a lógica a partir da qual se deve trabalhar com os conhecimentos científicos na sala de aula, para que os alunos deles se apropriem, compreendendo-a como o momento no qual e pela qual ele é colocado em contato com os conhecimentos e seus conceitos, que devem ser apreendidos na escola. Por compreender também que a mesma imprime o suporte para este trabalho, uma vez que, o tempo todo se tentou superar o momento “caótico” do pensamento inicial e passar para um segundo momento, no qual, “por sucessivos movimentos de abstração, procedeu-se a um primeiro nível de organização do pensamento: a identificação e diferenciação das coisas e fenômenos”; em seguida, traçaram-se os nexos que fazem a tessitura do conhecimento enquanto parte da totalidade vivenciada a fim de compreendê-la. Essa é a proposição de continuidade para o capítulo III.

### 3. CAPÍTULO III – O CONHECIMENTO: INSTRUMENTO DO TRABALHO DO PROFESSOR

*“O processo de humanização, efetivamente, se dá, pela radical e inteira socialização do indivíduo. É abrindo mão de qualquer traço de individualidade própria, natural, para fazer-se indivíduo na e pela sociedade, que os homens se realizam enquanto tais, ascendendo da mera condição de animais à condição humana<sup>23</sup>”.*

No capítulo anterior, teceram-se considerações sobre o conhecimento e o seu processo de elaboração no homem, com destaque para as leis da evolução biológica e as leis sócio-históricas.

Em face da impossibilidade para esgotar o assunto, prosseguem ainda as mesmas reflexões, aprofundando-as, agora, no sentido de compreender as diferenças entre o conhecimento humano, o trabalho com os instrumentos feitos pelo homem e, principalmente, as inter-relações desses movimentos para a apreensão do conhecimento no espaço e tempo escolares, sob o compromisso do professor que trabalha com os conhecimentos científicos.

Este estudo oportuniza ao professor o domínio dos instrumentos teóricos para compreender como os sujeitos se relacionam com o mundo que os circunda para dele e com ele usufruir dos bens materiais e culturais elaborados socialmente, bem como para, no processo de trabalho escolar, abarcar os caminhos do processo do pensamento com base nas leis e categorias dialéticas.

Klein (2012, p. 22) afiança que “(...) a realidade que buscamos conhecer é tomada como totalidade coerente, em que as partes mantêm relação orgânica entre si e com o todo, em um processo de mútuas determinações, segundo uma lei geral”.

Como isso se processa? É por meio do trabalho que há a possibilidade para o homem criar os instrumentos de que necessita, bem como para prever, idealizar novos instrumentos para suprir necessidades eminentes ou outras que surgirão, ou não, e lidar com esses instrumentos da forma que melhor atenda aos seus interesses. E por falar em interesses, na sociedade de classes, os interesses entre

---

<sup>23</sup> Lúgia Regina Klein (2002, p. 86).

classes antagônicas. Logo, o interesse entre e como se constituem tais classes, como se entendem e como lidam com os instrumentos do conhecimento também correspondem ao antagonismo dessas classes sociais.

Pelo trabalho, teórico ou prático, o homem interage com instrumentos que produz. Estes instrumentos podem ser materiais, físicos e ou intelectuais que registram as ideias, as construções teóricas resultantes do processo de pensamento solidário entre teoria e prática, que se faz pelo trabalho intelectual, que se constrói pelo pensamento em movimento.

O trabalho intelectual tem como instrumentos, como meios, o conhecimento teórico, que sempre tem relação com a prática. Todas as criações humanas resultam e tem por objetivo a relação do homem com o mundo. Mas existem tipos de trabalho, existe divisão entre os diferentes trabalhos e trabalhadores, para diferentes homens, e estes inevitavelmente se amarram às condições objetivas da vida em sociedade.

Observa Marx (2004, p. 213- 214): “o processo de trabalho, ao atingir certo nível de desenvolvimento, exige meios de trabalho já elaborados”, - nesse caso, os conhecimentos científicos das diferentes ciências, referentes às disciplinas que compõem o currículo escolar, exigem trabalhos específicos a serem traduzidos para a linguagem, quer seja escrita ou falada, utilizada na escola, por meio da qual o professor, e ou o aluno, “opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre o qual atua por meio do instrumental de trabalho”. Referindo-se a essa transformação, no sentido das ciências escolares, elas são submetidas a processos de transformação, subordinadas ao fim e para isso cursam um longo caminho, para, das ciências de referência, chegarem às ciências da sala de aula, para selecionar, na totalidade, os conteúdos a ensinar e ensiná-los realmente, para as possibilidades concretas de apreensão entre os conteúdos que foram ensinados e os que são apreendidos sob a égide de trabalho intelectual, na qual professor e aluno são mediados pelo conhecimento.

Mas, onde está a origem da divisão de trabalho em intelectual ou manual, prático?

Estudiosos afirmam que a sua origem se deve às divisões na vida dos homens, desde os primórdios da sociedade, quando surgiram os trabalhos coletivos, mas somente com o sistema da produção capitalista tomou o rumo que apresenta

atualmente. Marx (2004) destaca que nos primórdios da vida do homem o trabalho tinha apenas valor de uso, o homem e a natureza se relacionavam com a finalidade da manutenção da vida. Depois, assumiu o valor de troca, e as relações entre o homem e o seu trabalho foram metamorfoseadas. A “primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para procriação dos filhos. [...] com o antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia” (MARX, s/d-3, p. 55), e prossegue com o desenvolvimento da civilização<sup>24</sup> que é:

O estágio de desenvolvimento da sociedade em que a divisão do trabalho, a troca entre indivíduos dela resultante, a produção mercantil – que compreende uma e outra – atingem seu pleno desenvolvimento e ocasionam uma revolução em toda a sociedade anterior. Em todos os estágios anteriores da sociedade a produção era essencialmente coletiva. (MARX, s/d-3, p. 139).

Na divisão técnica do trabalho, conforme o modelo na sociedade capitalista, o trabalho com os conhecimentos se caracteriza como trabalho intelectual, e justifica-se que “A divisão das atividades humanas (divisão do trabalho, separação entre trabalho intelectual e trabalho material), com suas consequências: separação entre teoria e prática, da alma e do corpo, do pensamento e do objeto” (LEFEBVRE, 1979, p. 77), resultou das concepções idealistas e metafísicas, que não foram superadas e tentam justificar os antagonismos sociais originados no e do processo do trabalho, que criaram a exploração do homem pelo homem. E,

não será de outro modo, enquanto a atividade histórica mais essencial dos homens, aquela que os eleva do estado animal ao humano e forma a base material de tôdas as suas atividades – refiro-me à produção dos meios de subsistência, isto é, ao que chamamos de produção social – for subordinada à ação imprevista de forças incontroladas e enquanto o objetivo desejado for atingido só com exceção, e muito mais frequentemente se obtenham resultados diametralmente opostos. (ENGELS, s/d-2, p. 263).

A divisão técnica do trabalho é uma característica e uma consequência do modo de produção capitalista, pois, nesse formato de sociedade, os objetivos na/com e para a utilização dos instrumentos são diametralmente opostos como se destacou acima, tanto que até a escola contribui com essa situação. Trata dos e com os instrumentos do conhecimento, do capital cultural como uma forma de perpetuar essas divisões, mesmo que encoberto pelo véu da cordialidade<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> Civilização – Período em que o homem continua aprendendo a elaborar os produtos naturais, período da indústria propriamente dita e da arte. (MARX, s/d-3, p. 25).

<sup>25</sup> Cordialidade aqui é utilizada no sentido de lisura, de fazer de conta que a democracia, os

Engels descreveu a evolução do homem (indivíduo<sup>26</sup>) e os seus aspectos biofísicos e histórico-sociais em comparação com os animais, que deu origem à produção, partindo da utilização da mão, que serviu para a fabricação de instrumentos. Os instrumentos são o prolongamento do corpo humano, desenvolvem atividades que minimizam os esforços corporais.

Não só como indivíduo – desenvolvendo-se a partir de um óvulo até formar o organismo mais complexo produzido pela natureza – mas também no sentido histórico. Quando depois, de uma luta de milênios, a mão por fim se diferenciou dos pés e se chegou a atitude erecta, o homem tornou-se diferente do macaco e ficou assentada a base para o desenvolvimento da linguagem articulada para o poderoso desenvolvimento do cérebro, que desde então abriu um abismo infindável entre o homem e o macaco. A especialização da mão implica o aparecimento da ferramenta, e esta implica atividade especificamente humana, a ação recíproca transformadora do homem sobre a natureza, a produção. (ENGELS, s/d-2, p. 261- 262).

Observe-se que ao mesmo tempo em que as mãos se desenvolveram, desenvolveram-se o cérebro e a consciência, a linguagem, que deram condições para o fabrico de instrumentos e conseqüentemente para a produção de bens. Esta, ao suprir as necessidades imediatas, criou o terreno fértil para a exploração humana, que é a geradora da miséria e das discrepâncias sociais em todos os aspectos. Isso se intensificou especialmente após o momento no qual o homem descobriu “que a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela” (ENGELS, s/d-2, p. 275), e a produzir a sua riqueza e que o conhecimento também poderia ser usado com instrumento de detenção de poder. Daí porque existem locais e locais diferentes para a criação e a apropriação dos conhecimentos (ciências) pelos e para homens, e a utilização de artifícios que simulam a igualdade e os direitos do homem em apropriar-se dos bens socialmente produzidos, inclusive pela escola e na escola.

As leis do modo de produção estabelecem, definem os movimentos políticos, históricos, econômicos e sociais, e, entre elas, se articula o papel da educação, e os instrumentos da cultura<sup>27</sup> e da educação, sempre na tentativa de atender às

---

direitos objetivos se estendem a toda população.

<sup>26</sup> Indivíduo, ser único, mas ao mesmo tempo universal e parte da totalidade, produzido coletivamente, que ele é junto com os outros homens, as outras pessoas. “A razão dialética apreende o *indivíduo* (singular), mas na *totalidade* e *através da totalidade*”. (LEFEBVRE, 1979, p. 115, grifos do autor).

<sup>27</sup> Para as sociedades divididas em classes, a representação da cultura e da transmissão

necessidades determinadas pelas circunstâncias da realidade. Esses fatos exigem perseguir a gênese do Ser, enquanto Ser capaz de apropriar-se da ciência como fato manifesto paralelamente ao desenvolvimento da escala da evolução biológica até um determinado tempo e depois, ancorado totalmente nas leis sócio-históricas, prosseguindo indefinidamente. Nesse sentido Marx (2004, p. 27) lembra que “cada período histórico [...], possui suas próprias leis. Outras leis começam a reger a vida quando ela passa de um estágio para outro, depois de ter vencido determinada etapa do desenvolvimento”. É isso que determina o Ser, e não as circunstâncias transcendentais pregadas pelo idealismo.

Marx e Engels dividem a produção em material e intelectual. Esta última consiste no pensamento dos homens, na produção de ideias. A produção das ideias, conceitos e consciência está originalmente entrelaçada, em termos imediatos, na atividade material e na comunicação material entre os homens, na linguagem da vida real. A formação de conceitos, o pensamento, a comunicação intelectual entre os homens são, aqui, mais um produto imediato da relação entre os homens. (KOPNIN, 1978, p. 128).

Ensina Leontiev (1978, p. 114) que “só com o aparecimento e desenvolvimento das relações de propriedade privada poderiam actuar de modo que a estrutura inicial da consciência cedesse lugar a uma nova, respondendo às novas condições sócio- econômicas da vida humana”, ou seja, aceitando passivamente como imutável a explicação de que para alguns deve se oportunizar bens e, a outros, a grande massa, subjugar-se às leis impostas pela divisão social do trabalho.

Para Lefebvre (1979), o lado positivo da divisão do trabalho em material e intelectual foi que essa divisão trouxe consigo “as condições para o progresso das ciências”, uma vez que muitos intelectuais ao longo da história humana não fizeram outra coisa senão mergulhar em pesquisas científicas, porém, o lado negativo foi e é prejudicial em vários aspectos, uma vez que:

O especialista concentra-se numa ciência ou mesmo com frequência,

---

cultural [...] baseiam-se no postulado tácito de que as diferentes ações pedagógicas que operam uma formação social vale dizer, tanto aquelas que as famílias das diferentes classes sociais exercem como a que a escola exerce, colaboram harmoniosamente na transmissão de um patrimônio cultural concebido como propriedade indivisa do conjunto da sociedade. [...] Basta para lembrar que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para deles se apropriarem, quer dizer que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. (BORDIEU, 2011, p. 297). Essa é uma parcela da realidade que se oculta sob muitas das ações e roupagens do Estado burguês.

numa parte ínfima de uma ciência. [...] Ignora o resto da ciência e o resto das ciências. A atividade analítica e a divisão parcelar do trabalho fragmentam a ciência e a própria sociedade numa poeira, numa justaposição informe de resultados. [...] Sem alcançar a visão de conjunto. (LEFEBVRE, 1979, p. 77- 78).

No cotidiano escolar é comum a falta de visão do conjunto, a divisão; a fragmentação dos conhecimentos está presente. Secularmente a escola trabalhou e trabalha com disciplinas como que engavetadas, umas que são mais ensinadas e ou apreendidas para uma classe social privilegiada, enquanto a grande massa tem oportunidades reduzidas de acesso ao universo dos conhecimentos. Isso acarreta problemas objetivos colocados pelas

“coisas humanas”, isto é, pelos produtos da atividade humana (técnicas, indústria moderna, economia, etc.); esses problemas concretos devem ser resolvidos mediante uma ação fundada no conhecimento, não podem ser examinados ou resolvidos separadamente. (LEFEBVRE, 1979, p. 80).

Eis por que a visão de conjunto, da totalidade, é imprescindível para professor e aluno. Daí a importância, a necessidade da concepção dialética do conhecimento e a compreensão do processo da construção das operações cognoscitivas, decorrentes de uma base material objetiva e da estrutura específica do ser humano assentada no trabalho, que é definido como

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 intercâmbio material com a natureza. [...] Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. (MARX, 2004, p. 211)

As diferenças entre o homem e os animais são grandes, como já pontuadas por repetidas vezes, especialmente no que se refere à produção, à preservação e à manutenção da vida. Ilustra-se esta passagem com a descrição de Marx que, contém a essência para quem pretende compreender o conhecimento humano e as suas relações com a natureza, em sentido amplo, ou seja, o que dá ao homem a possibilidade de caracterizar-se como ser social, que se cria a partir do trabalho e no trabalho, elaborando suas ideias antes na sua mente, para posteriormente materializarem-se na prática. Ato este que é único do ser humano, e pode e deve ser apreendido, e nesse sentido a educação, especialmente a escolar, contribui significativamente, pois ela imprime ao material com o qual trabalha o projeto que seus executores têm em mente, quer sejam conscientes ou não dessas leis que a

determinam.

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. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos o trabalhador se sinta atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece, por isso, menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 2004, p. 211- 212, grifos nossos).

O homem produz primeiro o trabalho no seu cérebro em forma de pensamento, de ideia, e depois a transpõe para a prática, de acordo com finalidades previstas, por movimentos recíprocos entre teoria<sup>28</sup> e prática, fazendo a abstração para apreender o concreto<sup>29</sup>. Esse é o caminho que fazem o pensamento do professor e do aluno para que os conhecimentos científicos sejam ensinados e apreendidos. São relações unívocas entre o pensamento do professor, para preparar os conteúdos escolares, e, do aluno, para apreendê-los.

A utilização do termo abstração é acompanhada por algumas dificuldades, pois tem significados diversos. Daí faz-se um preâmbulo para uma pequena explanação sobre o termo. A abstração é o processo através do qual quando o sujeito que quer apreender algo, ou seja, uma coisa, objeto, um ser, uma teoria etc., caminha mentalmente, ou seja, é o ritmo, o caminho do trabalho do pensamento. No

<sup>28</sup> Análise e o encadeamento dos fatos. (LEFEBVRE, 1979, p. 57). O termo “teoria” não é unívoco. “Às vezes chama-se teoria a todo o conhecimento. Neste caso usa-se esse termo quando se trata da inter-relação de teoria e prática. Aqui se entende (também) por teoria não uma forma específica do conhecimento humano, mas o conhecimento em geral, ou seja, a teoria se manifesta como sinônimo de conhecimento”. (KOPNIN, 1978, p. 237, grifos do autor). Esse esclarecimento nos possibilita a compreensão de que ao mesmo tempo em que o professor trabalha com as teorias das diferentes ciências ele também trabalha com a teoria como sinônimo do conhecimento, isto é, a forma de apreensão do conhecimento esse procedimento teórico, os passos que o pensamento segue para apreender o concreto.

<sup>29</sup> “O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isso é unidade do diverso”. (MARX, 2011, p. 26- 27, grifos nossos). Concreto e abstrato não podem ser separados; são dois aspectos solidários, duas características inseparáveis do conhecimento. Convertem-se incessantemente um no outro: o concreto determinado torna-se abstrato; e o abstrato aparece como concreto já conhecido. (LEFEBVRE, 1979, p. 111-112). Esses são momentos importantes para o trabalho do professor e do aluno, definem as formas de como ensinar e como apreender.

primeiro instante observa o todo, mas elimina sucessivamente do conjunto as características que não são essenciais e elege aquela que é essencial. Quando ele identifica a característica essencial, ele consegue juntar a um determinado grupo de objetos e ou seres que apresentem essa mesma propriedade, ou seja, essa mesma característica essencial, sem levar em conta a diversidade de características não essenciais que os seres ou objetos contenham.

Exemplifica-se esse processo de abstração no movimento do pensamento escolhendo num universo de objetos semelhantes, ou que tenham o nome comum entre eles, um para dele abstrair a essência. O termo escolhido é “revista”. Primeiro, o dicionário da língua portuguesa o apresenta como:

Inspeção de tropas; peça teatral, com números de dança, canto, anedotas, alegorias etc., na qual se criticam acontecimentos de maior interesse; publicação periódica em que se divulgam artigos, reportagens etc. Sobre diversos assuntos, ou ainda, em que se divulgam trabalhos já aparecidos em livros e outras publicações. (SILVEIRA, 2000, p. 682).

Além dos conceitos que o dicionário apresenta em relação ao termo, há outras características não essenciais que se somam e o fazem amplo, pretendendo-se abstrair desse conjunto todo um conceito específico, uma revista que não seja a inspeção nem a peça teatral e sim publicação periódica. Deve-se em primeiro lugar, em meio a todos esses conceitos que caracterizam o termo, separar um, abstrair aquele que tem a característica essencial que se pretende. Feito isso, no caso da “revista periódica”, essa ainda apresenta muitas características não essenciais como: enfoque literário, concepção política e filosófica que perpassa os discursos escritos e ou virtuais, textura do papel e ou configuração virtual, formato, design, cores, gênero de publicidade, de assuntos. Enfim, são ainda muitas características que tornam a imagem ampla e confusa do termo em estudo. Tem-se então que isolar, dentro de um universo de revistas, aquela que se acomoda no formato desejado, aquela que atende ao objetivo preestabelecido. Esse exemplo apresenta o ritmo do conhecimento, que:

parte do concreto global e confusamente apreendido na percepção sensível, e que se apresenta, portanto, sob esse aspecto, como primeiro grau de abstração; caminha através de uma análise, da separação dos aspectos e dos elementos reais do conjunto, através portanto, do entendimento, de seus objetos distintos e de seus pontos de vista abstratos, unilaterais; e, mediante o aprofundamento do conteúdo e da pesquisa racional, dirige-se no sentido da compreensão do conjunto, da apreensão do individual na totalidade:

no sentido da verdade concreta e universal. (LEFEBVRE, 1979, p. 116, grifos do autor).

Feita a explanação, retoma-se o estudo com Gramsci<sup>30</sup>, ao afirmar que estudar é um trabalho. Logo, pode ser que muitos professores e alunos não se sintam atraídos “pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, [...] por isso, menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais”, daí o compromisso e o papel fundamental do professor, e a compreensão do aluno do seu papel enquanto um trabalhador que estuda, não para repetir mecanicamente os conceitos ensinados e apreendidos, mas para promover a transformação social, para mudar o olhar para a realidade, para compreendê-la sabendo que ele não a inventa, ela está aí, mas pode e deve ser transformada.

Em todo o trabalho o esforço físico e espiritual acontece. Muitas vezes sob o lema da liberdade, da livre negociação, mas, cumpre revelar, como afirma Kopnin (1978, p. 214), que o trabalho é livre, mas “não arbitrariamente, apelando para os meios de produção, o homem transforma especulativamente o objeto de trabalho no produto que lhe é necessário”, sob roupagem diferente entre as oriundas do valor de uso dos objetos e das outras oriundas de valor de troca, quando nestas últimas o trabalho se transforma em mercadoria, e o trabalhador é expropriado do objeto que produziu.

Em qualquer espécie de trabalho a teoria e a prática são unidades de um mesmo processo, uma não antecede a outra, ambas são movimento do pensamento que as organiza e as conduz primeiro para o abstrato, seja no pensamento, depois para o concreto objetificado em instrumentos materiais técnicos, tecnológicos, eletrônicos, teóricos, etc., que constituem o universo de trabalho, que traz em si a contradição da riqueza de alguns poucos e a exploração de muitos... muitos...

---

<sup>30</sup> Antonio Gramsci, nasceu em AlesAles, 22 de janeiro22 de janeiro de 18911891 e morreu em RomaRoma, 27 de abril27 de abril de 19371937. Foi um filósofofilósofo, políticopolítico, cientista polítocientista político, comunistacomunista e antifascistaantifascista italianoitaliano. “Estudos sobre o pensamento de Antonio Gramsci costumam mobilizar grande número de historiadores especializados nas relações mantidas entre o Partido Comunista Italiano e a política do Komintern (Internacional Comunista) no entre guerras. Desde 1975, ano em que se publicou na Itália a edição crítica dos Cadernos do cárcere, e mesmo agora, quando começou a se publicar uma exaustiva Edição Nacional dos Escritos de Gramsci, é crescente o investimento na recuperação de fontes associadas à história do PCI, tendência consolidada com a chegada de Giuseppe Vacca à direção da Fundação” Instituto Gramsci, em 1988. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=1548><http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=1548>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Refletindo ainda a partir da argumentação de Marx, quando analisou o trabalho da abelha, o homem, diferentemente dela – que age por instinto – planeja a casa, arquiteta a casa, mas o faz por uma necessidade material – prática, que atenda às suas necessidades ou às dos outros para quem vendeu sua força de trabalho. Teoria e prática são indissociáveis, são movimentos do e no pensamento, conforme já se explicou outras vezes, mas cumpre, diante da dificuldade que esse processo representa na educação e para a educação, especialmente a escolar, compreendê-lo para organizar o trabalho pedagógico, que, sob a forma de palavras ou proposições práticas e ou teóricas, tem a intencionalidade de promover o ensino e a aprendizagem.

O processo do pensamento se realiza a base de sinais, via de regra de palavras e proposições que são forma sensorial, material e de existência do ideal. [...] Enquanto imagem cognitiva do objeto, enquanto abstração, o ideal realmente existe para o outro homem no processo de comunicação entre os homens, logo, existe para o próprio ser pensante apenas quando atua sob forma material sensorial: sob forma de palavras, proposições. O sujeito pode perceber do mundo exterior somente aquilo que atua sobre os órgãos dos seus sentidos; o cérebro pode entrar em interação somente com os fenômenos capazes de suscitar nele as excitações correspondentes, i. e. , com o material, o sensorial. Por isso as imagens reais dos objetos assumem na linguagem a sua forma sensorial-material e deste modo tornam os resultados do pensamento acessíveis, reais. (KOPNIN, 1978, p. 132, grifos do autor).

Esse processo move todas as ações humanas, em todos os tempos e gerações, sempre de modo mais e mais avançado, o homem apreende aquilo com o qual estabelece contato, relações, isso justifica mais e mais a função da escola, o trabalho do professor e do aluno com os conhecimentos.

Prática e teoria se diferenciam, por um lado; mas por outro unem-se e devem se unir cada vez mais profundamente. A teoria emerge da prática, pela experiência; tão somente pela prática que a dominamos de modo efetivo. A prática, portanto é um momento de toda a teoria: momento primeiro e último imediato inicial e retorno ao imediato. E, vice-versa, a teoria é um momento da prática desenvolvida, daquela que supera a simples satisfação dos carecimentos imediatos. (LEFEBVRE, 1979, p. 235, grifos do autor).

Professor e aluno desenvolvem, com o instrumento do conhecimento, ações de pensamento, ou seja, de conhecimento que seguem um ritmo, ao qual já se referiu anteriormente, que não pode ser desconsiderado, pois são eles que organizam e sistematizam, estabelecem a concepção metódica do trabalho do

professor, bem como a apreensão que o aluno fará daquilo que lhe for ensinado.

É a via da percepção sensorial que possibilita ao homem a identificação e a diferenciação das coisas e objetos a serem apreendidos. A percepção sensorial é socialmente apreendida. Essa é uma máxima que deve ser considerada pelo professor ao transmitir o conhecimento, conforme o faz na escola, para não culpabilizar a si mesmo e ao aluno, individualmente, pelos fracassos que muitas vezes ocorrem em relação às atividades escolares não acessíveis ou que não lhes é possível abstrair do conjunto, e trazê-las para o entendimento concreto, pois, conforme já pontuado, são muitas camadas de *fumaça* que encobrem o real e dificultam aos envolvidos no processo de ensinar e de apreender de chegarem à essência dos fatos. Fazer o processo abstrativo em meio a essa infinidade de aspectos requer um severo processo de ritmo de pensamento, de identificação de leis e categorias.

Nessa sociedade, os modos de olhar, ouvir e sentir são específicos para cada classe social. Fiori (2000, p. 32) cita “selvagens medonhos, de incultas cabeleiras eis que descem dos céus, ou sobem do inferno, metidos entre gente penteada”... Os cultos e os incultos que têm cabeleiras esvoaçadas e esparramadas pelos olhos... os que se fecham numa redoma de vidro e os que são lançados aos ventos, firmados em e de formas contraditórias no mundo objetivo. Por que será que as apreensões se processam de forma diferente entre uns e outros?

É evidente que o olho humano aprecia as coisas de maneira diferente do olho bruto, não-humano, assim como o *ouvido* humano diferentemente do ouvido bruto. Conforme vimos, é só quando o objeto se torna um objeto humano, ou *humanidade* objetiva, que o homem não fica perdido nele. Isso somente é possível quando o objeto se torna um objeto *social*, e quando ele próprio se torna um ser social e a sociedade se torna para ele, nesse objeto, um ser. Por um lado, é só quando a realidade objetiva em toda parte se torna para o homem-em-sociedade a realidade das faculdades humanas, a realidade humana, e, portanto a realidade de suas próprias faculdades, que todos os *objetos* se tornam para ele a *objetificação dele próprio*. Os objetos, então, confirmam e realizam a individualidade dele, eles são os objetos dele próprio, i. e., o próprio homem torna-se o objeto. A *maneira pela qual* esses objetos passam a ser dele depende da *natureza do objeto* e da natureza da faculdade correspondente, pois é exatamente o *caráter determinado* dessa relação que constitui o modo real específico de afirmação. O objeto não é o mesmo para o olho que para o ouvido, para o ouvido que para o olho. O *caráter distintivo* de cada faculdade é precisamente sua essência *característica* e, pois, também, o modo característico de sua objetificação, de seu *ser objetivamente real*, vivo. Portanto, não é apenas em pensamento, mas por intermédio de *todos os*

sentidos que o homem se afirma no mundo objetivo. Por essa razão, os *sentidos* do homem social são *diferentes* dos do homem não-social. E só por intermédio da riqueza objetivamente desdobrada do ser humano que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva (um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, em suma, sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas) é cultivada ou criada. Pois não são apenas os cinco sentidos, mas igualmente os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (desejar, amar, etc.), em suma, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que só podem vingar através da existência de seu objeto, através da natureza humanizada. O cultivo dos cinco sentidos é a obra de toda a história anterior. [...] O olho tornou-se olho *humano* quando seu *objeto* passou a ser um objeto humano, social, criado pelo homem e a este destinado. Os sentidos, portanto, tornaram-se diretamente teóricos na prática. Eles se relacionam com a coisa em atenção a esta, mas a própria coisa é uma *relação humana* objetiva consigo mesma e com o homem, e vice-versa. A necessidade e a fruição, portanto, perderam seu caráter *egoísta*, e a natureza perdeu sua mera utilidade pelo fato de sua utilização ter-se tornado utilização *humana*. (MARX, s/d e s/p, grifos do autor).

As atividades conscientes no homem são sempre decorrentes da condição humana de vida social, e são diferentes das atividades que se processam nos animais, conforme já salientado, que visam apenas à satisfação imediata das suas necessidades. No homem elas têm sempre finalidades específicas, decorrem como resultado de sucessivas abstrações, que em meio à totalidade dos elementos cognoscíveis, ele as abstrai; elege quais os elementos que atendem à sua finalidade, que pode ser imediata ou futura. Luria, (1991) classifica as diferenças entre o homem e os animais sob três aspectos que se distinguem de maneira precisa que reforça, ou melhor, que se fundamenta na lição anterior ensinada por Marx.

Primeiro, a atividade do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos. [...] O segundo traço característico da atividade consciente do homem consiste em que, à diferença do comportamento do animal, ela não é forçosamente determinada por impressões evidentes, recebidas do meio, ou por vestígios da experiência individual imediata. Sabe-se que o homem pode refletir as condições do meio [...] ele pode abstrair a impressão imediata, penetrar nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência casual dos acontecimentos e, após interpretá-las, tomar como orientação não impressões exteriores, porém leis mais profundas. [...] a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (LURIA, 1991, p. 71-72).

As funções cerebrais se desenvolvem através de ligações articuladas às condições psicofisiológicas existentes no cérebro humano, Leontiev, (1978) afirma que o cérebro contém aptidões para acionar determinados mecanismos que resultam em ações, mas que agem e reagem com base nas determinações sociais e históricas.

No decurso da vida por um processo da apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Razão por que todos os homens atuais (pelo menos no que respeita aos casos normais), qualquer que seja a sua pertença étnica, possuem as disposições elaboradas no período de formação do homem e que permitem, quando reunidas as condições requeridas a realização desse processo desconhecido no mundo dos animais. Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267, grifo do autor).

Desconhecer esses fatos dificulta o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor deve ter conhecimento do método que perpassa e fundamenta o seu trabalho tanto nas questões teóricas quanto nas práticas. Essa clareza o auxilia na ressignificação das ações pedagógicas relativas à compreensão das leis e categorias da dialética, para que ao aluno seja oportunizado o acesso ao conhecimento, e para que o trabalho pedagógico cumpra a sua função, de instrumento que pode ser utilizado como meio para a humanização dos sujeitos.

Por meio do domínio da teoria do conhecimento sob o enfoque dialético, torna-se mais fácil superar as concepções metafísicas do processo do psiquismo e das aptidões humanas, que vislumbram o ser humano imutável, em detrimento das leis sociais secularmente instauradas na sociedade e conseqüentemente na escola. O domínio desses fundamentos teóricos influencia diretamente no trabalho do professor, e lhe fornece caminhos da teoria e da prática na sala de aula; essa prática que “cria em nós essa convicção de que existem em volta de nós outros seres humanos, e não simples agrupamento de sensações” (LEFEBVRE, 1979, p. 62).

### *3.1 Professor e aluno: relações que estabelecem com o conhecimento*

O conhecimento é, antes de tudo, a capacidade que o ser vivo tem de num primeiro momento agir e reagir às condições obedecendo a “uma complexificação da

atividade vital. [...] Esta complexificação reside na formação de processos da actividade exterior que mediatizam as relações entre as propriedades do meio donde depende a conservação e o desenvolvimento da vida”. (LEONTIEV, 1978, p. 15). Isto se aperfeiçoa na medida em que nos elevamos na escala dos seres vivos. No homem atinge graus elevados de complexificação, ancorados na teoria e prática, decorrentes das leis biológicas, mas acima de tudo das leis sócio-históricas.

Pela sua actividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura. (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Leontiev (1978, p. 255) aponta que “toda a função psíquica é o resultado do funcionamento de um órgão ou de vários órgãos”, que constituem a morfologia do homem. No entanto, logo a seguir estabelece outra máxima, “as aptidões e as funções a aquisições especificamente humanas não podem fixar-se morfológicamente”, contudo, se “formam no processo de apropriação pelo indivíduo do mundo, dos objetos e fenômenos humanos e que o seu substrato material é constituído por sistemas de reflexos estáveis formados pela vida”. É nesse aspecto que a educação tem papel fundamental, e especialmente a escola que “colabora harmoniosamente na transmissão de um patrimônio cultural concebido como propriedade indivisa do conjunto da sociedade” (BOURDIEU, 2011, p. 297), mas que, na verdade, não é bem assim. O direito social assim rege, mas o direito subjetivo se processa pelos caminhos da realidade contraditória.

Leontiev (1978), ao referir-se à vida, trata especialmente da vida sócio-histórica, que, ancorada na constituição física do homem lhe permite o trânsito das funções cerebrais de umas às outras, indefinidamente, a partir da condição social de um homem situado nesse ou naquele meio, e que o universalizam ao mesmo tempo em que o individualizam, e lhe oferecem ou não, os “códigos para decifrar” (BOURDIEU, 2011, 297) os instrumentos da cultura.

O traço peculiar da atividade do homem e do seu pensamento consiste justamente na universalidade, i. é., 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. (KOPNIN, 1978, p. 81).

No homem ocorre o processo de apropriação e da experiência acumulada pela humanidade e se pauta acima de tudo em “uma organização que dê a cada um a possibilidade prática de se apropriar das realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador no crescimento dessas realizações”. (LEONTIEV, 1978, p. 258). Essa compreensão permite ao professor estabelecer as relações entre a totalidade, ou no mínimo de aproximar-se dela, uma vez que: “A totalidade jamais inteiramente cognoscível das respectivas determinações do ser torna socialmente possíveis e necessários tanto a sua superação como um longo funcionamento imperturbado de teorias incompletas, que contenham apenas verdades parciais” (LUKÁCS, 2011, p. 46), assim, nunca se tem o domínio completo de qualquer situação, porém, prossegue-se indefinidamente à procura de elementos que decifrem e façam compreender a realidade caótica, e possibilitem ao homem ascender mais e mais à sua condição humana.

Salientou-se inúmeras vezes, no decorrer deste estudo, que o instrumento de trabalho do professor é o conhecimento. Diante desse fato compreende-se a necessidade de aprofundar o estudo em relação ao que são os instrumentos e ou as ferramentas de trabalho que são utilizados pelo homem nas suas relações com a natureza. Nesta relação se incluem o professor e o aluno, uma vez que, com o seu instrumento de trabalho, ambos intervêm junto à natureza.

Mas o que é um instrumento?

Essa é uma pergunta que não pode calar e tampouco ficar sem resposta, uma vez que este termo “instrumento” ocupa grande parte desse texto, constituindo-se como destaque no objetivo.

O homem, desde as mais simples ações, produz e utiliza instrumentos. Estes nasceram concomitantemente ao trabalho, isto é, no momento do salto do macaco ao homem, quando: movimento e pensamento elaboraram a primeira teoria e a primeira prática.

Pode-se estudar o fenômeno da construção e utilização dos instrumentos no trabalho e do trabalho conforme explica Marx (2004), como um processo que possibilita a relação do homem com a natureza, enquanto condição pura e simples para a manutenção da vida, ou para decifrar, ampliar e ou manter a essência da economia.

Em todos os trabalhos e, aqui, especificamente no trabalho do professor, os instrumentos que estão ao seu dispor são utilizados com fins determinados, regidos pelas leis<sup>31</sup> sócio-históricas.

Historicamente, a construção e a utilização de um instrumento ou uma ferramenta para o trabalho articulou-se a um determinado fim. A princípio para satisfação dos fins e necessidades imediatas, relacionados à sobrevivência, alimentação, habitação e segurança; com o tempo, ampliaram-se para além delas, e até para criar novas necessidades com objetivos de consumo e de lucros.

O instrumento surge da e na cultura material e intelectual, e tem em si, de forma mais evidente e mais material, as marcas da criação humana; carrega formas e propriedades próprias, mas para, além disso, ele também incorpora em si as operações de todo o trabalho humano historicamente elaborado; não é apenas o resultado de uma operação que surgiu do num repente, num momento sobrenatural. Ele se faz ao longo da história humana, atrelado às leis e às condições dadas, nas quais o homem está inserido. Esta lição nos foi ensinada por Marx (2004, p. 214):

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental do trabalho. O processo extingue-se ao concluir 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. Caracterizou-se a matéria está trabalhada. O que se manifestava movimento ao lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma do ser, ao lado do produto.

Os instrumentos que o homem utiliza distinguem-se dos “instrumentos” que os animais utilizam. Os animais, ao utilizarem os instrumentos, como por exemplo, o símio, ao pegar uma vara que está a seu dispor para aproximar um alimento para si, o faz unicamente para suprir a necessidade imediata, ‘comer para saciar a fome’; vencida a necessidade, joga o instrumento fora. Para ele as operações não se fixam nos instrumentos, pois, resolvida a situação problema, abandona a vara. Ele

---

<sup>31</sup> Klein (2012, p. 22) explica o que é lei valendo-se de uma citação de Rosental (s/d. p. 37), transcrita a seguir. É importante essa explicação, porque, essa palavra está na pesquisa por inúmeras vezes. “A lei objetiva não é outra coisa que o vínculo de causa e efeito, a correlação pela qual certos fenômenos engendram necessariamente outros, pelo qual um grau de desenvolvimento condiciona necessariamente outro grau. A lei é a forma sob a qual essas conexões internas atuam se realizam. Como a lei é um vínculo interno, essencial dos fenômenos, ela determina o desenvolvimento dos fenômenos, que transcorre como uma necessidade natural, e rege os processos da natureza e da sociedade. A lei, portanto, expressa a conexão interna e necessária dos fenômenos”.

também não processa o ensino dessa ação para os seus descendentes. Ensinar é processo decorrente da acumulação cultural para passar às gerações seguintes. Exemplos científicos dessas operações foram descritos por J. Bernal, citado por Leontiev (1978, p. 269), quando este último descreveu a sequência, o andamento da operação intelectual do macaco, no sentido de satisfazer a necessidade de apanhar o alimento.

Logo que o pau tenha desempenhado a sua função às mãos do símio, torna-se um objeto indiferente para ele. É por isso que os animais não guardam os seus “instrumentos” e não os transmitem de geração em geração. Eles não podem, portanto, preencher esta função de “acumulação” [...] que é a própria cultura. É isto que explica que não existam nos animais processos de aquisição do instrumento: o emprego do “instrumento” não forma neles novas operações motoras; é o próprio instrumento que está subordinado aos movimentos naturais, fundamentalmente instintivo, no sistema dos quais se integra.

No homem, ao contrário, pela interferência da sua mão, “que se integra no sistema sócio-histórico elaborado das operações incorporadas no instrumento, e é a mão que a ele se subordina”, (LEONTIEV, 1978, p. 269), ele acumula informações culturais da utilização do instrumento, passa às gerações seguintes as orientações para o uso e para a evolução. Este fato da apropriação dos instrumentos que o homem faz força “uma reorganização dos movimentos naturais e instintivos [...] e a formação de faculdades motoras superiores”, (LEONTIEV, 1978, p. 269, grifos do autor), fatos que determinam o constante progresso nas técnicas e na fabricação dos mais simples aos mais sofisticados instrumentos.

Os progressos nas técnicas utilizadas na criação e fabricação de instrumentos são as marcas que contam a história do passado, uma vez que neles estão arraigados os resultados do trabalho e se apresentam no presente com o grau máximo de desenvolvimento a que a humanidade chegou até esta data, mas que prossegue indefinidamente ancorado na dança do movimento e da transformação.

Com esta explanação se compreende em que consiste a apropriação de um instrumento para o homem, e pelo homem. No caso específico deste estudo, salienta-se a apropriação dos instrumentos do conhecimento científico, via educação escolar, mediada pelo ensino e pela aprendizagem.

Consiste exatamente no fato de que o professor e o aluno se apropriem das operações motoras que estão contidas, incorporadas nesse instrumento do seu trabalho, isto é, no conhecimento científico, teórico, intelectual; para isso, “forma

novas aptidões de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz” (LEONTIEV, 1978, p. 269, grifos do autor), e lhes possibilita a aquisição/apropriação desses instrumentos. Esse processo se materializa tanto para a aquisição dos instrumentos materiais como dos culturais intelectuais<sup>32</sup>. Compreende-se que a aquisição da linguagem e conceitos<sup>33</sup>, que são instrumentos de comunicação social, se faz pela utilização desse instrumento, através das relações sociais que desempenham funções cerebrais e adequação à ação prevista. Ou seja, para que o pensamento processe o seu caminho, passando do abstrato ao concreto, sucessivamente selecione, organize e conceitue e se aproprie das informações.

O processo de apropriação das operações de palavras que estão fixadas historicamente nas suas significações; é igualmente a aquisição da fonética da língua que se efetua no decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objetivo. É no decurso destes processos que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra, assim como da actividade cerebral. (LEONTIEV, 1978, p. 269).

O professor utiliza como instrumento de trabalho o conhecimento científico das ciências naturais, das ciências humanas em geral, que passaram por tortuosos caminhos sociais e históricos até se constituírem conforme o modelo, a configuração atual, que não é estática, mas está em movimento dialético e pode a todo o momento sofrer alterações, mais visíveis ou menos visíveis.

Os conhecimentos não são exteriores à natureza, agem e reagem com ela e nela são impulsionados e regidos pelas leis da dialética, que acompanham cada momento, tempo e lugar históricos e lhe impõem os contornos e as significações.

O trabalho do professor se constitui como uma atividade intelectual, que “é,

---

<sup>32</sup> Ações intelectuais são os processos de pensamento que entram em ação para a compreensão dos “fenômenos ideais – este processo é muito mais complexo. Tal como a influência dos objetos humanos, a influência dos conceitos, dos conhecimentos em si. [...] Desta forma se queremos que uma criança passe para ações intelectuais o adulto precisa “construir ativamente estas ações na criança”. (LEONTIEV 1978, p. 187), Isso se faz através da educação.

<sup>33</sup> Conceitos - não são apreendidos pela mera relação física que o indivíduo estabelece com um objeto. Essa apreensão só se dá na medida em que o indivíduo relacionando-se com outros homens que tem aquele objeto instituído enquanto tal – e por decorrência, também enquanto conceito – se apropria daquela relação. Ninguém vê uma “colher enquanto as pessoas que a rodeiam não instituem, para ela, o objeto e o conceito “colher”, por sua vez, as pessoas só estão em condições de fazê-lo na medida em que se relacionam com esse objeto de uma determinada maneira, atribuindo-lhe, a partir dessa relação, um determinado conceito, no caso “colher”. (KLEIN, 2002, p. 68), atribuindo-lhe um significado social.

portanto, um trabalho – se bem que sua forma seja particular [...] e, submetido às condições gerais da produção”. (LEONTIEV, 1978, p. 177), porém, se desenvolve com instrumentos, objetos próprios sob a coordenação do capital.

O homem em sua atividade prática tem diante de si a natureza. Entre ele e a natureza, durante sua ação, o homem inventa meios, intermediários: os objetos que ele cria e, notadamente os instrumentos. Inicialmente o meio não é mais que um meio: o primitivo serve-se de um pedaço de sílex para obter o resultado desejado e depois joga fora. Em seguida o meio torna-se um fim: é aperfeiçoado em si mesmo. O instrumento é conservado, ao passo que as satisfações imediatas que ele proporciona passam a ser esquecidas. Devolvendo-se, já que são assumidos, por seu turno, como fim por um lado, sobre a atividade, e, por outro, sobre a natureza exterior. O próprio conhecimento, em certo sentido, não é senão o mais amplo dos meios. Observemos, outro sim, que esses instrumentos não são exteriores à natureza, embora agindo sobre ela fazem parte dela objetivamente. É no conjunto dos meios que se realiza o poder humano sobre a natureza. (LEFEBVRE, 1979, p. 228, grifos nossos).

Diante disso, compreende-se que as leis da dialética perpassam a forma e o conteúdo selecionado, organizado para a na utilização dos instrumentos, no e do trabalho no sentido da apropriação/aquisição feita, nesse momento, com foco para os alunos, enfim, para que em seu ritmo próprio o pensamento processe os movimentos para que se alcancem os fins propostos.

Os conhecimentos processados pelos alunos tanto podem ser apreendidos no sentido da conservação do modo de produção, do sistema de classes, da divisão social do trabalho, dos aspectos doutrinários de que “o capitalismo, a democracia burguesa e o mercado são as mediações insuperáveis da vida humana”; ou seja, na perspectiva de que nada pode ser transformado, (LESSA; TONET, 2008, p.13), ou podem ser apreendidos como instrumentos para selecionar, analisar e criticar as formas sociais na tentativa da sua superação, acreditando que, “Como os homens construíram o capitalismo, o individualismo burguês, podem tentar superá-los e construir uma sociedade emancipada da opressão”. (LESSA; TONET; 2009 p.16). Compreenda-se que a superação pela via desse trabalho, como de qualquer outro, sob o jugo do trabalhador, não será facilmente obtida, pois estão arraigadas, naturalizadas e abancadas as condições como que inabaláveis em face da realidade. Leontiev (1978, p. 284) afirma que esse trabalho só será importante

em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação

que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana.

Ao longo dos estudos explanaram-se questões referentes ao conhecimento, ancoradas no próprio conhecimento científico e teórico, que é o instrumento de trabalho do professor, pois compreender e refletir sobre tais fatos é determinante para o resultado do trabalho do professor, “um gênero de trabalho que se distingue qualitativamente” (MARX, 2008, p. 54) de outros trabalhos, no sentido de que seus objetivos sejam efetivados, isto é, que a aquisição/apropriação deles se processe para todos os alunos como possibilidade de participarem enquanto criadores nas e das atividades humanas. Por meio da utilização desses meios, desses instrumentos, põem em funcionamento as mãos, o corpo, mas, acima de tudo, o cérebro, para fazer os movimentos do pensamento “cada vez melhor, que não apenas todo o pensamento “é” um movimento de pensamento, mas também que todo o pensamento verdadeiro é pensamento (conhecimento) de um movimento, de um devir”. (LEFEBVRE, 1979, p. 80).

O professor reflete e organiza as aulas com suporte em conteúdos selecionados das diferentes ciências<sup>34</sup>, que são os seus meios, os instrumentos para o trabalho, para depois transmiti-los aos alunos, a fim de que estes elaborem apropriações e aquisições dos bens culturais, mediados pelo processo de ensino que promova a aquisição/apropriação dos bens culturais construídos e acumulados pelo homem.

Em relação a função do professor, e a da escola, bem como aos demais trabalhos sociais, encontramos em Marx (2008) argumentações significativas para entender esses processos, quando ele expõe ao seu leitor a necessidade e a especificidade da educação como instrumento para perpetuar o proprietário da força de trabalho, ou seja, o próprio trabalhador metamorfoseado em instrumento de trabalho, em mercadoria.

O proprietário da força de trabalho é mortal. Se tem de aparecer continuamente no mercado, conforme pressupõe a contínua transformação de dinheiro em capital, o vendedor da força de

---

<sup>34</sup> De acordo com Lukács, (2010. p. 62) a ciência nasce “com o surgimento e desenvolvimento do capitalismo como primeira sociedade acima de tudo social, em que o desenvolvimento das forças produtivas estimulado pela sua colocação consciente assume medidas cada vez mais dominantes, essa tendência levou ao nascimento das ciências particulares em sua forma moderna, que é a única válida ate hoje.

trabalho tem de perpetuar-se, “como todo o ser vivo se perpetua, através da procriação”. As forças de trabalho retiradas do mercado por desgaste ou por morte têm de ser incessantemente substituídas pelo menos por um número igual de novas forças de trabalho. A soma dos meios de subsistência necessários à produção da força de trabalho inclui também os meios de subsistência dos substitutos dos trabalhadores, os seus filhos, de modo que se perpetue no mercado essa raça peculiar de possuidores de mercadoria. A fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é mister a educação ou treino que custa uma soma maior ou menor de valores em mercadorias. Esta soma varia de acordo com o nível de qualificação da força de trabalho. Os custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram, portanto, no total dos valores despendidos para a sua produção. (MARX, 2008, p. 202).

Nessa citação, destaca-se a síntese ou a essência da função do professor e a da escola para a manutenção do sistema – perpetuar essa raça peculiar – que labirinto complicado... Que situação caótica... Há que se garantir e reprodução da mão de obra, para que o sistema continue em funcionamento... Porém, deve-se ter claro que se omitir das tarefas do trabalho educativo que é entendido como:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos conhecimentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como, o próprio acesso aos rudimentos deste saber. [...] Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. [...] Dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. (SAVIANI, 2005, p. 17-19-15),

é muito prejudicial socialmente, portanto, o processo de trabalho escolar deve ser assumido na perspectiva explicitada acima descrita por Saviani.

Trabalhar com o conhecimento implica em lucidez naquilo que se entende por conhecimento, suas propriedades e leis, este que é o instrumento de trabalho do professor, um trabalho intelectual submetido às condições gerais de produção. Esse trabalho não pode se reduzir ao consumo do conhecimento ordenado a partir dos ideais capitalistas organizados e o recebimento passivo, acrítico, das teorias científicas das ciências, mas deve servir para compreender a contradição presente na concepção original da ciência que é “por um lado como concretização de uma finalidade humana permanente, e, inversamente, como a base sobre a qual o homem se constrói fazendo-se o ser que se torna cada vez mais capaz de propor a

si mesmo finalidades conscientes” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 282), e por outro lado um instrumento de opressão, uma vez que é do domínio da minoria, apesar de que, nos discursos oficiais, subjetivamente, todos os direitos são estendidos a toda a população.

Para o homem se apropriar dos instrumentos, dos objetos, das coisas elaboradas com e a partir do desenvolvimento histórico, necessita relacionar-se com tais e tais objetos através de uma atividade que “reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objeto”, (LEONTIEV, 1978, p. 268), isto acontece pela aquisição do instrumento, essa é uma especificidade exclusiva do ser humano.

As condições biológicas humanas, articuladas ao desenvolvimento da consciência sócio-histórica permitiram e permitem ao homem mais e mais condições para a produção dos materiais de que precisava, não apenas para viver o imediato, mas para programar-se para o devir, elaborando materiais, objetos e inclusive as ciências, evidentemente que nem sempre os resultados foram e são obidos conforme previstos. Declarou Engels (s/d- 2, p. 262- 263):

Os homens, ao contrário, à medida que se afastam mais dos animais no sentido estrito da palavra, em maior grau fazem eles próprios sua história, conscientemente, e tanto menor é a influência que exercem sobre essa história as circunstâncias imprevistas e as forças incontroladas, e tanto mais exatamente há uma correspondência entre o resultado histórico e os fins de antemão estabelecidos. [...] Inclusive à história dos povos mais desenvolvidos de nosso século, veremos que aqui existe ainda uma colossal discrepância entre os objetivos propostos e os fins obtidos, veremos que continuam prevalecendo as influências imprevistas, que as forças incontroladas são muito mais poderosas do que as postas em movimento de acôrdo com nossos planos. E não será outro modo enquanto a atividade histórica mais essencial dos homens, aquela que os elevou do estado animal ao humano e forma a base material de tôdas as demais atividades – refiro-me aos meios de produção dos seus meios de subsistência, isto é, ao que chamamos de produção social – for particularmente subordinada à ação imprevista de fôrças incontroladas e enquanto o objetivo desejado fôr atingido com exceção, e muito mais freqüentemente se obtenham resultados diametralmente opostos.

A citação acima induz à reflexão e à análise do conhecimento enquanto bem material e ou intelectual; “no processo do trabalho a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio instrumental do trabalho”, (MARX, 2004, p. 214). Aqui se expõe, mais uma vez,

a essência desta pesquisa: um trabalho subordinado a um fim que se processa na e com a escola, no/com e pelo trabalho do professor que visa à apropriação intelectual dos alunos, no/com e pelo objeto sobre o qual atuam: o conhecimento, utilizado triplamente como meio, instrumento e fim, “como condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é a condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 2004, p. 214), porém com usos diametralmente opostos, impostos pela divisão da sociedade em classes.

No caminho percorrido pelo homem na fabricação dos instrumentos para o trabalho, se firmou a consciência a partir do próprio trabalho. Ela prosseguiu superando as necessidades biológicas e as sócio-históricas de cada geração, de cada lugar e tempo, o que fez com que tal e tal instrumento se caracterizasse como útil ao homem, para determinadas circunstâncias e fins com operações sociais nele incorporadas.

A preparação dos instrumentos (que à vezes subentendia também a divisão natural de trabalho) por si só já mudava radicalmente a atividade do homem primitivo, distinguindo-o do comportamento animal. O trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos já não é uma simples atividade, determinada por motivo biológico imediato (a necessidade de alimento). Por si só a atividade da elaboração da pedra carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos; ela adquire sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado para a caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. (LURIA, 1991, p. 76).

Desataque-se ainda que:

O instrumento é produto da cultura material, que leva em si, de maneira evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. (LEONTIEV, 1978, p. 269).

Eis por que, por meio do seu trabalho, o professor utiliza instrumentos que requerem, junto ao conhecimento teórico, o conhecimento prático de como a operação que ele executa interfere na formação da atividade consciente dos alunos nas relações com o mundo que os circunda.

Engels descreve que os progressos da segunda metade do século XV foram decisivos na mudança e transformação do modo de pensar as relações do homem

com a natureza e tiveram como resultado a produção e o registro das diferentes ciências, sejam os registros escritos ou os que transparecem nos e pelos instrumentos encontrados por pesquisadores. Nos instrumentos está incorporada a história da civilização.

Manuscritos salvos na queda de Bisâncio, nas antigas estátuas escavadas nas ruínas de Roma, um novo mundo – a Grécia antiga – se ofereceu aos olhos atônitos do Ocidente. Os espectros da Idade Média, desvaneceram-se diante daquelas formas luminosas; na Itália, verificou-se um inusitado florescimento da arte, que veio a ser como reflexo da antiguidade clássica e jamais voltou a repetir-se. Na Itália, na França e na Alemanha nasceu a literatura nova. Pouco depois chegam as épocas clássicas da literatura na Inglaterra e na Espanha. Romperam-se os limites do velho “órbis Terrarum”<sup>35</sup>; só então foi descoberto o mundo, no sentido próprio da palavra, e se assentaram as bases para o comércio mundial e para a passagem do artesanato à manufatura, que por sua vez serviu de ponto de partida à grande indústria moderna. Foi abatida a ditadura da Igreja. (ENGELS, s/d-2, p. 251- 252).

Após e com o decorrer da história humana, que é parcialmente conhecida, uma vez que muitas faces ainda serão desvendadas com o progresso das ciências, passou-se para um novo formato de relações entre os homens e destes com a natureza, destacando-se que o homem também é natureza.

O avanço das ciências naturais, afirma Engels, (s/d-2, p. 252), aconteceu

em meio à revolução geral. Eram profundamente revolucionárias, pois deviam ainda conquistar o direito a existência. Ao lado dos grandes italianos que deram nascimento à nova filosofia, as ciências naturais ofereceram os seus mártires às fogueiras e aos cárceres da Inquisição.

No processo produtivo o acesso aos bens culturais não procede de forma que todos os homens tenham acesso a eles e conseqüentemente humanizem-se de forma igual. Ao contrário, percebe-se o exacerbado aumento da violência humana, cuja origem é o modelo social no qual a divisão dos bens culturais, pela influência da metafísica clássica, do empirismo clássico, trouxeram cisões, separaram o que é inseparável.

No atual modo de produção, e no que se refere tanto às conseqüências naturais como às conseqüências sociais dos atos realizados pelos homens, o que interessa prioritariamente são apenas os primeiros resultados, os mais palpáveis. E logo se manifesta a estranheza pelo fato de as conseqüências remotas das ações que prosseguirem esses fins serem muito diferentes e, na

---

<sup>35</sup> “Órbis Terrarum”. Literalmente: círculo das terras, assim os antigos romanos chamavam o mundo, a Terra. (N. da R.). (MARX e ENGELS, s/d p. 251, grifos do autor).

maioria dos casos, até diametralmente opostas; de a harmonia entre a oferta e a procura converte-se em seu antípoda, como nos demonstra o curso de cada de cada um desses ciclos industriais. (ENGELS, s/d-2, p. 280).

Elaboradas todas essas considerações, retorna-se ao conhecimento, instrumento do trabalho do professor, e sobre o seu papel. É com a finalidade de se apropriar do conhecimento que desde muito cedo a criança é levada para as vivências escolares e os adultos continuam essa tarefa para que passem à atividade intelectual, a partir da qual em movimentos sucessivos elaboram teorias e práticas que se acumulam e se transmitem socialmente.

O homem está em condições de formular em palavras a sua tarefa, de assimilar os princípios abstratos de sua solução; ele se torna capaz de transmitir a estratégia de sua atividade, apoiando-se não em imagens diretas, mas em esquemas abstratos de linguagem, e seus planos e programas assumem caráter livre, tornando-se independentes da situação imediata. Surgem-lhe novas formas de comportamento autenticamente intelectual, no qual as tarefas complexas se resolvem inicialmente no “plano mental”, caracterizando-se posteriormente em ações exteriores. Muda a correlação dos processos psíquicos fundamentais. Se antes a atividade intelectual subordinava-se inteiramente à percepção direta, agora a percepção muda sob a influência dos esquemas abstratos que se formam com base na assimilação da experiência histórica e do domínio dos códigos abstratos da linguagem. (LURIA, 1994, p.4).

É para que essa possibilidade de aprofundamento intelectual se concretize que a criança vai para a escola, bem como adultos também estudam. O professor oportuniza condições para que ocorra a apropriação dos conhecimentos científicos, organiza os conteúdos, articulando-os através de um método, que é o que dimensiona e fornece o tom ao seu trabalho. “O conhecimento, assim, compreende o resultado do pensamento que se debruça sobre a realidade objetiva, em seu movimento de transformação, de modo a captar as conexões internas necessárias e, logo, as leis objetivas dos fenômenos investigados”. (KLEIN, 2012, p. 21).

Para que o aluno se aproprie dos instrumentos culturais que são os conhecimentos científicos, isto é, para que proceda a aquisição desse instrumento, deve-se entender em que consiste este fato.

A aquisição de um instrumento consiste, portanto, para homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores e “psicomotoras” que “hominizam” a sua esfera motriz. (LEONTIEV, 1978, p. 269, grifos do autor).

Esse processo é o que acontece na aquisição, apropriação, dos produtos intelectuais, que não são inatos, mas apreendidos pelas interferências do meio sócio-histórico. É desta forma que os conceitos se fixam aos objetos, conforme já se pontuou anteriormente.

Assim, a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é a aquisição da fonética da língua que se efetua no decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objetivo. (LEONTIEV, 1978, p. 269).

Uma característica importante do processo de apropriação é que ele cria no homem aptidões novas e também novas funções psíquicas, que não resultam de um indivíduo em particular, mas nas e das propriedades do ser histórico e socialmente formado.

Ao mesmo tempo e enquanto os homens exercem atividades, suas aptidões motoras e a complexificação fonética encarnam os progressos realizados, na articulação dos objetos materiais: através do aprimoramento dos movimentos motores, no universo da linguagem, através da educação fonética, visual e auditiva entre outras funções superiores, chegando a memoráveis criações científicas, eletrônicas, micro eletrônicas, artísticas, estéticas, etc. É pela educação sensorial que os olhos, os ouvidos, o tato e a linguagem se tornam humanos, conforme já se salientou anteriormente.

É pelo trabalho que uma geração se apropria das riquezas do mundo criadas pelas gerações anteriores. Cada geração desenvolve novas aptidões humanas para lidar com os instrumentos criados, que representam sempre o grau máximo do desenvolvimento atingido. Nesse sentido, é suficiente observar como as crianças pequenas da sociedade atual têm desenvolvidos os movimentos motores, isto é, a coordenação motora fina, visão e audição apurada para lidar com os modernos brinquedos eletrônicos. “O mundo da tecnologia é o salto da transformação histórica do homem” (LEONTIEV, 1978, p. 268). O homem assim desenvolve aptidões que se cristalizam, se encarnam nos instrumentos.

Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste

para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da actividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Marx, (s/d. s/p.), conforme citado no início desse estudo, e Leontiev, (1978) afirmam que o indivíduo aprende a ser homem, uma vez que os atributos biológicos que a natureza lhe disponibiliza quando ele nasce não lhe bastam para viver em sociedade; ele precisa fazer as aquisições sensoriais e intelectuais para dar conta dessa vivência.

Todas as características psicofisiomotoras formam-se pela língua que o homem fala; elas não são inatas, desta forma, a qualidade mais importante do processo de apropriação é a condição que dela depende de criar no homem aptidões e funções psíquicas novas. Este fato acentua a diferença entre o homem e o animal, pois este último sempre se adapta às condições, mesmo que sejam mutantes, porém no homem, pelo contrário, acontece “um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 1978, p. 270).

Leontiev (1978, p. 271) relata que Pavlov e A. A. Oukhotonski afirmaram que o caráter específico das atividades humanas está na existência de “órgãos particulares do sistema nervoso, os órgãos fisiológicos ou funcionais”, que são: “Órgãos que funcionam da mesma maneira que os órgãos habituais, da morfologia constante, mas que se distinguem por serem *neofomações* que aparecessem no decorrer do decurso do desenvolvimento individual (ontogênico)”. (LEONTIEV, 1978, p. 271, grifos do autor). É partindo dessa compreensão que atualmente tornou-se possível construir laboratórios modelos que mostram como o cérebro funciona. Isso comprova objetivamente a forma como o cérebro de hominizou.

A apropriação que uma criança, ou mesmo um adulto, faz das aptidões não acontece individualmente. Isso só é possível porque as atividades que desenvolve estão articuladas com as atividades de outros seres humanos e inseridas no processo de comunicação, que pode ser verbal, escrita, presencial, virtual, etc. É essa a condição básica para o desenvolvimento da sociedade. O desenvolvimento das aptidões não “é dado nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí postas”, (LEONTIEV, 1978, p. 272). Para delas se

apropriar, para fazer delas parte da sua individualidade, o ser humano tem de entrar em relação com os fenômenos pela interação com os outros homens, é aí que reside o papel fundamental da educação, ela é responsável pelo processo de apropriação dos significados e formas encarnadas nos instrumentos. “Esse processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal”. (LEONTIEV, 1978, p. 283).

A educação tem e pode ter formas variadas de acontecer. No início da vida das crianças se efetiva pela imitação dos adultos que intervêm no processo. Depois as aptidões se ampliam, se especializam, tomando formas e níveis diferentes tais como o ensino e a educação sob a responsabilidade de uma instituição especializada para isso, a escola, ou até pela formação autodidata, porém a essência desse fato está em que tudo acontece pela “transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico”. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Prossegue o autor que se ocorresse uma catástrofe que eliminasse do planeta todos os adultos, mas poupasse as crianças, o processo da transmissão seria interrompido, uma vez que os pequenos não teriam se apropriado dos instrumentos culturais, teriam que reiniciar tudo a partir do ponto zero, porque “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação”. (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Após todas as considerações anteriores, sobre as possibilidades representadas pela aquisição das aptidões que estão encarnadas nos diferentes instrumentos, pode-se questionar como, diante de tantas possibilidades para aquisição e apropriação dos instrumentos culturais, grande parte das massas não obtém os mesmos resultados em relação à apropriação dos conhecimentos, especialmente os escolares?

Leontiev (1978, p. 274) responde. Para o homem não “existe unidade da espécie”. Porém, esta não unidade não está atrelada às características físicas “mas sim das enormes diferenças nas condições do modo de vida, da riqueza, e da atividade material e mental, do nível do desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais”. Analisando a problemática, diria Bourdieu, (2011, p. 295), isso está relacionado à “distribuição do capital cultural entre as classes”, a partir do qual a criança, o homem vive, que é o que lhes possibilita o desenvolvimento de aptidões

que as colocam em situação mais favorável ou menos favorável para que as aquisições e apropriações se objetivem.

A afirmativa permite compreender que as desigualdades, em e sob os mais diferentes aspectos, não têm sua origem nas formações biológicas, mas são “produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classe e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana formadas” (LEONTIEV, 1978, p. 274). As aquisições se fixam nos produtos objetivos da atividade humana, o que, conseqüentemente, modifica as formas das mesmas e do próprio desenvolvimento de cada um.

Com a divisão social do trabalho, conforme já abordado no início deste capítulo, no modo de produção capitalista, o trabalho transforma o produto do trabalho humano, em uma coisa cujo destino é a troca. Este fato muda o lucro do produtor, no trabalho que ele produz. O produto continua a ser resultado de trabalho humano, mas se apaga nele o caráter concreto da atividade, porque os produtos tornam-se impessoais, têm cristalizados em si trabalho humano social, com valor de troca.

A divisão social do trabalho traz conseqüentemente divisão entre as atividades materiais, as intelectuais, as possibilidades de consumo e de lazer se separarem e pertençam a homens diferentes, o que gera a contradição. “Quanto mais a atividade do homem se enriquece e se diversifica globalmente, o indivíduo em si, tomado à parte, empobrece”. (LEONTIEV, 1978, p. 275).

Cumpra invocar o pensamento de Marx, apud Leontiev (1978 p. 236, grifos do autor):

O trabalho ao realizar-se no processo de produção (sob as duas formas – material e intelectual) cristaliza-se no seu produto. O que da parte do sujeito se manifesta sob a forma de movimento (*Unruhe*), aparece no produto sob a forma de propriedade em repouso (*ruhende Eigenschaft*), sob a forma de ser objetiva ou de materialidade.

A classe dominante concentra as riquezas materiais e as intelectuais, imprime nelas qualidades que 'parecem' fixas, e que também 'parecem' existir para todos, porém só uma ínfima minoria tem as possibilidades materiais e intelectuais para receber sistematicamente os conhecimentos, bem como para desenvolver olhos, ouvidos e tato para a arte. Uma vez que:

A experiência da análise da estrutura sistêmica de aptidões como as

do ouvido, suscitada pela existência objetiva da realidade – de criação humana – dos sons musicais e da realidade da linguagem sonora ou a aptidão para a percepção especificamente humana das cores – é uma nova prova experimental de que as propriedades psíquicas do homem, tanto gerais como especializadas, não representam a manifestação de algumas propriedades particulares postas biologicamente nele, de que se não poderia constatar senão a presença ou a ausência, mas que elas se formam durante o processo de desenvolvimento e de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 200).

A grande massa deve integrar-se apenas ao mínimo dos bens econômicos e culturais, que são indispensáveis à “produção de riquezas materiais, nos limites das funções que lhes são destinadas”. (LEONTIEV, 1978, p. 276).

As formas que imprimem aos produtos do trabalho a marca de mercadorias e que por isso são pressuposto da sua circulação, possuem, também elas, já a fixidez de formas naturais da vida social, antes que os homens procurem dar-se conta, não do carácter histórico destas - que, pelo contrário, se lhes apresentam já como imutáveis -, mas do seu sentido último. (MARX, s/d. s/p).

Uma vez que a minoria tem os meios da produção econômica e da difusão cultural intelectual, esta minoria usa táticas para colocar ao seu serviço todos os produtos econômicos e culturais, desta forma se produz “a estratificação da cultura”. (LEONTIEV, 1978, p. 276). “Para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação dessas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis”. (LEONTIEV, 1978, p. 283).

Cabe destacar que ao mesmo tempo em que o domínio das ciências que criam o progresso técnico é positivo em relação à promoção da vida do homem em sociedade, à sua natureza e essência, às forças que promovem o progresso do presente e para o futuro, no que se refere às questões morais e estéticas, acontece um movimento contraditório, por uma via diferente. Sendo que:

Um grupo acumula as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem [...] que reflete as aspirações de uma minoria. *A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem para os interesses das classes dominantes* e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta por justiça. [...] os choques dessas duas tendências provoca a luta ideológica. (LEONTIEV, 1978, p. 276, grifos nossos).

Não são algumas pessoas, alguns alunos, na situação específica do trabalho com o conhecimento científico na escola, que são aptos ou inaptos para se

“tornarem senhores das aquisições da cultura humana,” (LEONTIEV, 1978, p. 283), o que os faz senhores da cultura são as possibilidades práticas às quais estão expostos.

Só em condições que permitam libertar os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, cria um sistema de educação que lhe assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana. (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Os conhecimentos científicos, decorrentes das diferentes ciências trabalhadas no contexto escolar, conforme as nomenclaturas das disciplinas escolares, português, matemática, ciências físicas, químicas e biológicas, geografia, história, arte, filosofia, sociologia, línguas estrangeiras, educação física, etc., e seus conteúdos ou objetos de trabalho, são componentes do trabalho intelectual, com um “instrumento simbólico”, tanto para o professor como para o aluno e devem mesmo assegurar a ambos a possibilidade de inserção dos sujeitos na atividade humana que “é mediatizada por esse conhecimento, processo que lhe confere significado social e sentido pessoal”, para usufruir criativamente dos bens que a natureza lhes oferece. (MOURA; SFORNI; ARAÚJO, 2011 p. 39-50).

Destacando-se que:

Ao ensinar, deve-se ter presente os dois lados do processo de conhecimento. Um deles é que, ao aprender, o sujeito assimila o que é novo ao conjunto de conhecimentos já adquiridos; o outro é que isto favorece o desenvolvimento de estruturas cognitivas. Saber a este respeito nos conduz a uma visão de ensino como processo, que pressupõe o desenvolvimento das estruturas cognitivas como fator que permite ao aluno o acesso a conhecimentos cada vez mais elevados, diferentemente de uma visão apenas utilitarista. (MOURA, s/d. p. 46).

Ainda é indispensável compreender que:

Como a experiência social está acumulada nos objetos e fenômenos culturais e esta não é “dada imediatamente ao indivíduo” sua apropriação torna imprescindível a presença do outro mais experiente que, de maneira formal ou informal, transmite às novas gerações o conhecimento já acumulado. (MOURA; SFORNI; ARAÚJO; 2011 p. 46).

Desta forma, há que se refletir como, para que, quem e quando esses instrumentos foram construídos; são pensados, selecionados, sistematizados e materializados em conceitos teóricos, transportados para o plano da prática, no momento da aula, isso é decisivo para superar a forma do conteúdo tradicional

imutável, pragmático, apoiado no idealismo, mas transformar em conteúdo articulado à prática social, ou seja, que o movimento e a totalidade sejam identificados, com vistas à superação das opressões e das desigualdades.

Os alunos devem apropriar-se dos conhecimentos por meio da ação mediada pelos substratos orgânicos, inorgânicos e sociais para apreender os conceitos explicitados nas aulas como instrumentos sociais, fazendo o movimento de abstração, organização, identificação, sistematização, voltando ao concreto, pensando e transformando em prática social, isto é, fazendo o caminho de um todo caótico para um todo organizado.

Trabalhar com o conhecimento, isto é, desenvolver ações de trabalho intelectual, apropriar-se e transmitir o conhecimento científico, para que outro dele se aproprie, não é um ato fortuito, requer vontade, método e aplicação de forças físicas e espirituais. Afirmava Marx anteriormente, no exemplo das operações efetuadas pela abelha, que pelo trabalho o homem “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”. Assim, por intermédio do trabalho, o professor transforma não apenas o conhecimento científico, que tem em mente em conteúdo escolar, mas transforma a si mesmo, o aluno e o conhecimento. Nesse processo, o sujeito e o objeto estão em constante interação dialética. Desta forma:

Se a atividade nuclear da escola é a de socialização do conhecimento epistemológico (ciência), esse conhecimento deve contribuir para compreensão da realidade econômico-social e político-educacional. Por isso, o conhecimento científico é central no processo do trabalho pedagógico e a docência, dessa forma, constitui uma ação mediadora, ou seja, o trabalho pedagógico precisa criar as condições para superação da compreensão fragmentada do conhecimento. (FREITAS; FIGUEIREDO, s/d, s/p.)

A socialização dos conhecimentos científicos das diferentes ciências que compõem o currículo escolar é a função que o professor deve desempenhar para que o aluno realmente se aproprie dos bens culturais.

Para chegar aos construtos de apropriação e aprendizagem que contemplem a totalidade, o movimento e as contradições, faz-se necessário que o professor sistematize uma proposta do que, como, o que e para quem pretende

ensinar<sup>36</sup>. Entende-se que isso só é possível pela lógica dialética, esta que incorpora a lógica formal. É o professor, a partir de sua concepção de método que incorpora, o matiz próprio em si, e no instrumento do trabalho para conduzir ao como, para que, quem e quando pensa, seleciona, sistematiza e materializa as operações para o conhecimento.

Professor e alunos se relacionam com o mundo de forma consciente e material apreendendo-o, tomado-o para si para usufruir dos bens que este lhe oferece, a partir das condições exteriores concretas, mas ambos seres socialmente determinados pelo modo de produção; esse é o fato que condiciona o trabalho de ambos, inclusive as impõe os limites e conduz às fragilidades no trato com o conhecimento e nas formas de sua apreensão.

É dentro e a partir desse prisma que se reflete sobre o trabalho com os conhecimentos científicos, desenvolvidos no século XXI pelo professor. É evidentemente um tipo de trabalho diferente do trabalho desenvolvido pelo homem primitivo, bem como daquele no qual o homem desenvolve apenas o trabalho físico em nosso tempo. Ambos, trabalho físico e trabalho intelectual, são resultados primeiro do trabalho, a princípio como condição de sobrevivência; Marx (2004, p. 212- 215) qualifica de “objeto universal do trabalho humano” e posteriormente como “trabalho produtivo”.

Professores e alunos estão arrastados pelo e no modo de produção. Nele a reprodução do poder está presa ao domínio dos conhecimentos científicos. Eis aí o desafio, ou ele ignora os fatos e prossegue fazendo suas preleções na sala de aula, para uma 'massa', cujo passado, presente e futuro não lhe importa, ou assume a sua práxis enquanto possibilidade de transformação. Ou assume a postura de um trabalhador que conhece o poder do seu instrumento de trabalho que contribui para a formação do ser social, compreendendo-o em “seu sentido preciso que implica considerar a dinamicidade existente entre os complexos que compõem a sua totalidade”. (LUKÁCS, 2010, p. 23- 24).

Ignorar os fatos apontados acima não pode ser a proposta de trabalho do professor, pois se ignora a possibilidade e a continuidade das problemáticas apresentadas. Não existe neutralidade nessa situação, ao contrário, a representação

---

<sup>36</sup> Trabalho apresentado por Ivanir Maria Pfeffer, no V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo – UFSC.

está implícita ou explicitamente posta, para manter e ou dissimular as táticas da manutenção do capital seja material, seja intelectual, nas mãos da minoria.

No sentido lógico ontológico da dialética materialista pode-se dizer que a forma social do capital tende a criar a forma material à sua própria imagem e semelhança (como por exemplo, o capital criou, ou melhor, se apropriou historicamente da maquinaria como matéria adequada ao desenvolvimento de sua forma social). Entretanto, existem limites materiais à imposição da forma social do capital. O processo civilizatório não é a negação/supressão da natureza do homem, mas sim a superação dialética, Marx, (2004) “(aufhebung, superar conservando)”, no sentido da incorporação social, através do reconhecimento das legalidades do ser orgânico e ser inorgânico.

Os seres orgânicos não constituem uma coleção de tipos fixos (tese fixista de origem teológica e metafísica). Esses seres se transformam pela ação do meio externo (Lamarck); ou na luta pela vida, por causa da seleção que se processa no curso da luta (Darwin); ou, finalmente, sob a influência de certas modificações em sua substância germinal (teoria genética). De suas transformações resultam espécies novas, que chamamos de “diferenciadas” ou “superiores” porque são adaptadas ao meio (lamarckismo), ou à luta e à ação sobre o meio (darwinismo), e cada vez mais móveis, mais ativas, mais conscientes. [...] Um organismo não é um todo misterioso, mas um conjunto de células, cujo nascimento, propriedades e interações podem ser estudados pela biologia. (LEFEBVRE, 1979, p. 62- 63, grifos do autor).

Faz-se necessário esclarecer também o que é o ser inorgânico, ou seja, a natureza inorgânica do ser. Para isso nos apoiamos novamente em Lefebvre (1979, p. 63) ao afirmar que:

Na natureza inorgânica do ser aparecem forças que não são fluídos misteriosos (como o “flogístico” ou o “calórico” dos primeiros químicos) nas, manifestações da energia, diferentes formas do movimento universal, que se transformam umas nas outras de acordo com certas relações quantitativas.

Como nos ensina Lukács (2011), embora o ser social seja algo qualitativamente novo, cuja gênese não pode jamais ser simplesmente “deduzida” da forma simples, não seremos capazes de captar a sua especificidade se não compreendermos que um ser social “só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sob a base do ser inorgânico”. (ALVES, 2006, p. 63- 64, grifos do autor).

Mas quem é o ser social?

Esse raciocínio se revela mais específico com base em Lukács (2011, p. 36):

é o ser que pertence à esfera biológica, mas não apenas os modos de ser determinados pela biologia, contudo com uma coexistência com a natureza inorgânica e, também com uma interação ininterrupta à esfera social, sem isso seria ontologicamente impossível desenvolver-se interna e externamente como ser social. O ser social é o ser na dimensão ontológica esta que considera o ser em sua dimensão social e histórica, produtor da riqueza e da cultura, [...] que afirmam ser o trabalho, por sua essência, uma inter-relação do homem (sociedade) com a natureza, tanto inorgânica (utensílios, matéria-prima, objeto de trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que [...] antes de qualquer coisa assinala a passagem, no homem que trabalha do ser meramente biológico ao ser social.

Diante das constatações sobre o conhecimento e sobre o trabalho, impõe-se refletir sobre a teoria e a prática na sala de aula; ainda: dominar a teoria do conhecimento, em seus diferentes estádios, mas, em paralelo, compreender o processo do conhecimento a partir das relações objetivas sociais e históricas e especificamente o conhecimento adquirido pela educação formal, que é de competência da escola.

É preciso se contrapor a descrição descontextualizada; a opinião como ponto de chegada ao processo de produção do conhecimento; os conteúdos ou as atitudes que dissimulam as contradições sociais e enfatizam a violência como uma causa isolada e, portanto, individualizada. Superar a ênfase no cotidiano, na individualidade e na subjetividade exacerbadas é central, inclusive, para a compreensão das condições reais das relações sociais de exploração e dominação da força de trabalho. O trabalho pedagógico que busca superar a banalização do conhecimento científico representa o contraponto aos conteúdos que visam construir a tolerância, o consenso, ou seja, dissimular as contradições sociais. (FREITAS; FIGUEIREDO, s/d. s/p.).

No trabalho diário, o professor não é um trabalhador que explicita longas teorias sobre as ciências das disciplinas escolares, mas é alguém que, na articulação entre a teoria e prática, aponta os caminhos para a transformação social, via domínio dos conhecimentos científicos, alguém que compreende que as contradições impostas pelo meio de produção são as que criam as condições para a sua superação, mesmo com a ciência de que “os limites da educação estão, no entanto, condicionados aos limites impostos pela sociedade de classes a qual pertence”. (GOTARDO; VIRIATO, 2004, p. 125).

Para o sujeito se apropriar dos objetos ou fenômenos que são produtos da história, nesse momento, entendidos como os conhecimentos científicos das

diferentes ciências que compõem o currículo escolar e são produtos sociais, “é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268). A apropriação dos instrumentos implica, portanto, numa reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades motoras superiores. Esse é evidentemente o trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor junto aos alunos. Esse trabalho exige:

A “ortodoxia<sup>37</sup> metodológica”, ou seja, a competência teórico-metodológica, compreende de forma indissociável a teoria, o método, os conteúdos de ensino e a realidade. Neste sentido, não basta apreender todos os conceitos fundamentais de um método, no caso do materialismo histórico (historicidade, contradição, mediação, totalidade), se não há o domínio dos conteúdos que efetivamente temos que ensinar. De outra forma, é equívoco considerar que um conjunto de referências bibliográficas irá garantir o rigor teórico-metodológico. Mesmo sendo exagerado, mas como a existência do óbvio é questionável, significa dizer que é perfeitamente admissível numa aula de História trabalhar com a ordem cronológica dos acontecimentos. A “internalização” de datas ou da tabuada, portanto, não constitui um “crime” pedagógico; a questão fundamental do trabalho pedagógico está no domínio do método e dos conteúdos, bem como da clareza de que o processo de pesquisa é imprescindível para o trabalho pedagógico. (FREITAS; FIGUEIREDO, s/d. s/p, grifos dos autores).

É com um conjunto de instrumentos, de meios, que o professor desenvolve a teoria e a prática, ou seja, ministra suas aulas, embasado evidentemente no método, conforme já apontado anteriormente; se “a ortodoxia metodológica é a clareza acerca da direção da pesquisa”, pode-se dizer que o trabalho pedagógico também exige a “ortodoxia metodológica”, ou seja, a clareza acerca do processo de ensino e de aprendizagem. (NETTO, 2002, p. 26, apud FREITAS; FIGUEIREDO, s/d, s/p.).

O processo de ensino e de aprendizagem resulta do trabalho educativo compreendido como:

Trabalho educativo, não [...] apenas a mera transmissão de conhecimentos. Segundo Duarte: [...] o trabalho educativo alcança a sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo apropria-se dos elementos necessários a sua humanização.

---

<sup>37</sup> Palavra derivada de ortodoxo, que significa doutrina definida. Entende-se que os autores citam a “ortodoxia metodológica” para frisar a necessidade de que o professor defina claramente o método de trabalho que fundamenta as propostas organizativas do trabalho pedagógico, essa é a preocupação que perpassa a pesquisa. É tema que será aprofundado na sequência.

Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação. (DUARTE, 1998, p. 86; apud, MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011, p. 40).

Transmitir os conhecimentos através do trabalho educativo, conforme explicita a citação acima, pelo qual “cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo apropria-se dos elementos necessários a sua humanização” (DUARTE, 1998, p. 86; apud MOURA; SFORNI; ARAUJO, 2011, p. 40), propõe que o objetivo do conhecimento é:

o conhecimento do real, do concreto; mas apesar disso, não se deve eludir a abstração, não se deve querer que o concreto nos seja dado imediatamente em sua vida. Para apreender o concreto, é preciso passar pela abstração. A riqueza concreta que um pensamento apreende pode ser medida pelas etapas que passa, e pelos graus de abstração atravessados e superados no curso de seu esforço. [...] O método do conhecimento não consiste em começar pelo “mais alto”, pelo concreto, porém em buscar o “verdadeiro como resultado, ou seja, em começar pelo começo, pelo abstrato”. (LEFEBVRE, 1979, p. 113, grifos do autor).

A seção que se finaliza, como um todo destaca a necessidade da fundamentação teórica, frisando mais uma vez a “ortodoxia metodológica” para o trabalho do professor, de forma que, ao transmitir os conhecimentos nas aulas, se visualize o processo da construção do mesmo no e para ser humano pela histórica social no sentido amplo, bem como o processo da construção dos instrumentos utilizados. Esse é o único caminho. O professor sem “medo de ensinar”, como enfatiza Klein, (2002) ensinará, e o aluno fará a apreensão, a aquisição dos instrumentos culturais que ele lhe transmite. “E nós, trabalhadores da educação, produzimos... No silêncio. No individualismo exacerbado... No isolamento e no silêncio das nossas aulas, produzimos! Sequer sabemos se somos escutados”, (VIRIATO; FAVORETO; KLEIN, 2012 p. 721), uma vez que ao finalizar um ano letivo, a escuta – a apropriação dos conhecimentos ensinados foi pouca, acontece o *antídoto* “Aprovação pelo Conselho de Classe”.

### 3.2 Método dialético e interrelações no trabalho do professor

Como já enfatizada a questão que se refere à “ortodoxia metodológica”, reafirma-se a indispensabilidade da clareza do método para o trabalho pedagógico,

por isso, define-se, a partir de agora, o estudo do método. Diante das diferentes tendências metodológicas, o “educador/pesquisador deve reinventar o seu caminho, que será único” (FAZENDA, 2001, contracapa do livro), uma vez que é fundamental para a direção do processo pelo qual encaminha o conhecimento e pelo qual compreende os caminhos que o pensamento percorre, para que do primeiro momento caótico, no qual o todo é confuso, professor e aluno organizem, selecionem e ensinem a apreendam os conceitos ou conteúdos; esse percurso pode ser pautado na lógica formal ou na lógica dialética.

O método de trabalho pautado na lógica formal se rege por princípios fixos, que foram definidos por Aristóteles, seguem uma abordagem epistemológica, e são: 1) Princípio da não-contradição: Entre duas proposições uma delas é falsa. 2) Princípio do terceiro excluído: De duas proposições contraditórias, uma delas é verdadeira. 3) Princípio da identidade: Todo o objeto é idêntico a si mesmo. (D’OTTAVIANO, 1992, p. 71, apud ARNONI; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2007, p. 21).

O trabalho pautado no método que compreende a lógica de natureza dialética, cuja abordagem é ontológica, isto é, a lógica que compreenda as leis do ser e da natureza, foi tratado por Hegel, e depois por Marx e Engels. Este último concentrou a atenção no exame daquilo que ele chamou de “dialética da natureza” e chegou à conclusão de que as leis gerais da dialética (comuns tanto à história humana como à natureza) podem ser reduzidas, no essencial, a três: 1) Lei da passagem da quantidade à quantidade (e vice versa); 2) lei da interpretação dos contrários; 3) lei da negação da negação (KONDER, 2008, p. 56).

Konder (2008, p, 56) explica como as leis da lógica dialética se processam. A primeira, que é lei da *passagem da quantidade à quantidade (e vice versa)* explica que quando as coisas mudam, não o fazem sempre no mesmo compasso e movimento; o processo pelo qual se transformam e existem é precedido por períodos lentos nos quais acontecem pequenas mudanças quantitativas, contudo, podem ocorrer mudanças aceleradas, que conduzem à mudanças significativas, isto é, saltos, para modificações radicais. Engels, ao estudar a dialética na natureza, exemplifica a primeira lei com a água que esquentada até chegar aos cem graus centígrados e ferve; aí ocorre a mudança, ou seja, a passagem do estado líquido para o estado gasoso.

A segunda lei, que é lei da *interpretação dos contrários*, explica que os fatos

são todos relacionados entre si; se entrelaçam em níveis variados; todos têm dependência recíproca. Por isso não podem ser compreendidos individualmente, porque a realidade interfere nos mesmos, em aspectos diferentes, por isso devem-se considerar as conexões que os fatos exercem entre si, de acordo com o momento e o local nos quais se processam, mas prevalece entre eles um ou outro aspecto, ou seja, um ou outro referencial da realidade, que é sempre contraditória. Desta forma, os aspectos são contrários entre si, mas, ao mesmo tempo, formam uma unidade. Porque “isso ocorre, essa lei e já foi chamada de *unidade e luta dos contrários*”. (KONDER, 2008, p. 56- 57, grifos do autor).

A terceira lei é da *negação da negação*; aponta para o fato de que o movimento geral que se processa na realidade se faz com sentido, com uma determinada coerência, não é eliminado em contradições irracionais, inexplicáveis, também não se perde numa constante reprodução e agitação entre teses e antíteses, entre afirmativas e negativas. Tal afirmativa contém essencialmente a sua negação, “porém, a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas, e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a negação da negação”. (KONDER, 2008, p. 57).

Para Hegel, as leis da dialética foram consideradas sob o prisma das concepções idealistas, enquanto, para Engels e Marx, foram analisadas sob o prisma do materialismo, como o próprio Marx afirmava: havia necessidade de “descobrir a substância racional dentro de invólucro místico” de Hegel.

Como se organizam os conhecimentos sob a interferência dessas leis?

Na abordagem epistemológica, que é a da lógica formal, os conhecimentos se organizam como “objeto, meio e fim, preocupando-se em essência em obedecer aos aspectos lógicos” (ARNONI; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2007, p. 23), e se efetiva pelo emprego de métodos experimentais, observa a origem, a natureza e os limites das ciências, ao passo que, para a abordagem dialética, o conhecimento é ontológico, isto é, se embasa no estudo do Ser e encerra dimensões valorativas oriundas das relações do homem organizado em sociedade, a partir do trabalho, levando em conta os fenômenos econômicos, políticos, históricos, sociais, a partir dos quais é tecida a vida do sujeito em sociedade.

A compreensão e a clareza na definição do método de trabalho é o ponto de partida; é ele que dá o tom, a cor e o sabor ao trabalho, lembrando que as

sensações constituem o reflexo das propriedades distintas dos objetos e são importantes também para o encaminhamento do trabalho com os objetos de ensino, ou seja, as teorias, os conceitos transformados nos conteúdos contemplados nas Propostas Curriculares das Disciplinas e transmitidos aos alunos no momento das aulas.

Entre os autores pesquisados, Marx, Lefebvre, Kopnin e Konder afirmam que se deve compreender o movimento do conhecimento e suas leis objetivas, que, quando interpretadas, constituem o objetivo do método e permitem transitar de um sistema teórico para outro; descobrir as leis das teorias científicas para a sucessiva interpretação e transformação da realidade. Marx (2004 p. 27) afirmava que, uma coisa era importante, que:

Importa-lhe não apenas a lei que os rege, enquanto têm forma definida e os liga relação observada em dado período histórico. O mais importante para ele, é a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Descoberta esta lei, investiga ele, em pormenor, os efeitos pelos quais ela se manifesta na vida social.

E o que é essa lei que Marx aponta?

É lei, a trajetória dialética entendida como: Um modo de pensar que, ao privilegiar as contradições da realidade, permite que o sujeito se compreenda como agente e colaborador do processo de transformação constante através do qual todas as coisas existem. (KONDER, 2008, contracapa do livro: *O que é Dialética*).

Qual é e como é o método de estudo que compreende a trajetória dialética?

Para Marx (2004, p. 28), o método é e se efetiva através da investigação que leva o sujeito a “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”; prossegue explicando que é aquele através do qual “o ideal não é mais que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado”, e conclui que:

A dialética mistificada tornou-se moda na Alemanha, porque parecia sublimar a situação existente. Mas, na sua forma racional, causa escândalo e horror à burguesia e aos porta-vozes de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir; porque, enfim, por nada se deixa impor; e é, na sua essência crítica e revolucionária. (MARX, 2004, p. 29).

Esse método “é a consciência da forma e do movimento interno do conteúdo. E é o “próprio conteúdo”; o movimento dialético que este tem em si; que o impele para frente incluída a forma”. (LEFEBVRE, 1979, p. 21, grifos do autor). Para Evaldo Vieira apud Arnoni; Almeida; Oliveira, (2007, p. 86), o “método é uma trajetória teórica que expressa uma visão de mundo”.

Assim, não há como compreender a realidade sem recorrer a um método que demonstre o conteúdo e a forma do pensamento. Esta atividade se embasa na gnosiologia, que estuda o pensamento como um processo de atividade intelectual do homem, voltada para a obtenção de novos resultados. O movimento do pensamento consiste no desenvolvimento da imagem cognitiva, no movimento do desconhecimento ao conhecimento. (KOPNIN, 1978, p. 129).

O estudo do pensamento pode ser efetivado seguindo os caminhos da lógica formal, ou como os descrito, pela lógica dialética. Lógica formal e lógica dialética são formas diferentes de compreender, analisar e vivenciar os fenômenos da realidade e cada uma dessas lógicas os interpreta com caráter próprio.

A lógica formal pode ser considerada como um dos sistemas de redução do conteúdo, por meio do qual o entendimento chega a “formas” sem conteúdo, a formas puras e rigorosas, nas quais o pensamento lida apenas consigo mesmo, isto é, com “nada” substancial. No limite extremo, essas formas se desvanecem, tornam-se o vazio, o nada de pensamento e de realidade, o absurdo.

Deve-se retomar a lógica formal, situando-a em seus limites, como lógica do entendimento, da separação (e, antes de mais nada, da separação momentânea entre forma e conteúdo); considerando-a por conseguinte, no limite do pensamento, com uma verdade limitada, insuficiente, abstrata, relativa, mas com uma certa verdade. (LEFEBVRE, 1979, p. 133- 134).

A lógica formal imobiliza o conteúdo real na medida em que o classifica como imóvel, único e funda-se no formalismo metafísico.

A lógica *concreta*, explica Lefebvre (1979), é dialética, sustenta-se em leis próprias que são da natureza e ao mesmo tempo do espírito do homem, uma vez que este também é natureza, não está fora dela, e o pensamento é o homem pensante e atuante com toda a sua vida e sua história. São as leis universais do movimento no pensamento e no real, é o resumo de todo o conhecimento (de toda a história do conhecimento) e também da natureza. Ela resume ao mesmo tempo, como anunciado, *experiências* humanas inumeráveis e *exigências racionais*. Da

razão dialética, pode-se dizer que ela é dialética no sentido pleno da palavra “ser”. Não apenas supera o pensamento formal e o entendimento, mas funda-se diretamente, imediatamente, sobre o conhecimento da natureza e sobre a própria natureza. É dialética porque a natureza “é” dialética. (LEFEBVRE, 1979, p. 186, grifos do autor).

Analisar o pensamento e os seus processos para o desenvolvimento inquietou os filósofos ao longo da história civilizatória. Hegel, informa Lefebvre (1979, p. 171), “introduziu o pensamento humano numa nova época, um novo grau de desenvolvimento, fazendo-lhe entrever novas possibilidades”, e percebeu que se “as teses [...] revelavam-se incompletas, como superficiais, como aparências momentâneas, como fragmentos de verdade”, se fazia necessária a lógica dialética e suas leis para torná-las compreensíveis.

Mas o que é dialética e como surgiu?

Para responder, buscou-se orientação mais uma vez em Lefebvre (1979, p. 171), que utilizou uma definição elaborada por Hegel, na sua obra *Grande Lógica* III, p. 43: “Damos o nome de dialética ao movimento mais elevado da razão, no qual essas aparências separadas passam umas nas outras... e separam”. Hegel foi um filósofo que, entre outros, serviu como referencia teórica para Marx e Engels.

Lefebvre (1979, p. 173) assegura que o lado negativo de Hegel foi que ele “pretendia extrair de sua cabeça o mundo e a história. [...] Era um filósofo separado da prática. [...] um gigante do pensamento”.

Encontra-se em Lukács (2004, p. 36-37) apud Carvalho (2008, p. 17), em um texto que preparou para abrir uma conferência no ano de 1969, uma citação que dimensiona diferenças entre Hegel e Marx, o que possibilita compreender a diferença na dialética materialista, na ontologia materialista, ou seja, no estudo do Ser para Marx.

Esta conferência se propõe [...] a tarefa de analisar o que foi filosoficamente decisivo na atividade de Marx: traçar o esboço de uma ontologia materialista histórica, superando tanto teórica como praticamente, o idealismo lógico-ontológico de Hegel. [...] Hegel concebeu sua ontologia “como uma história que – em oposição à ontologia religiosa – desenvolvia uma história evolutiva necessária desde [...] o mais simples, [...] até as mais complexas objetivações da cultura humana.

Hegel concebeu a dialética de forma idealista, estudou os movimentos do pensamento no plano objetivo, estudou as inter-relações das atividades políticas e

econômicas, percebeu que o “trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem produz a si mesmo...”. (KONDER, 2008, p. 23), mas com uma abordagem idealista. Em relação ao mesmo tema - trabalho - Marx e Engels comungam a ideia, mas vão além, afirmando que as relações materiais e sócio-históricas perpassam essa atividade humana, conferindo-lhe as condições para libertar o homem, mas, ao mesmo tempo, podem também, no sistema capitalista alienar o homem, fazendo com que ele mesmo, não se reconheça nos objetos, que produziu.

Hegel subordinava os movimentos da realidade material à lógica de um princípio que ele chamava de Ideia Absoluta: como essa Ideia Absoluta era um princípio inevitavelmente nebuloso, os movimentos da realidade material eram frequentemente descritos pelo filósofo de maneira bastante vaga. (KONDER, 2008, p. 26).

Marx e Engels analisaram os processos do pensamento, do conhecimento, da constituição dos fenômenos na natureza e na sociedade – lembrando que a sociedade também é natureza – pela dialética, mas compreendendo-a como um fenômeno histórico materialista, no qual a consciência é determinada pela realidade, e não ao contrário como os idealistas entendiam. “Em Hegel a dialética estava, por assim dizer, de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico.” (MARX, 2004, p. 29). Marx teceu esta análise a partir do real, contestando as concepções impostas pelos burgueses e defendidas por A. Smith e outros economistas na obra literária *O Capital*. Nela discutiu o trabalho como o conceito chave para compreender o método dialético. Na citação acima, encontra-se a síntese da sua concepção do ser materialista “sobre os pés”, são eles que nos mantêm sobre o chão, sobre a matéria em movimento; eles são movimento visto sob a ordem física através da qual estão postos na natureza, ou seja, no corpo.

O trabalho é o princípio chave para explicar a dialética na natureza; não resulta de algo místico ou sobrenatural, conforme no passado se acreditava, mas que é resultado de ação executada antes no pensamento, para depois elaborar-se na prática. Sobre isso, já se escreveu, ao discutir o tema trabalho, na tese de Marx, quando comparava o trabalho de uma aranha ao de um arquiteto, o que se completa com a citação que segue:

Deve-se sempre partir do mínimo do conteúdo no trabalho do pensamento, o que prolonga o trabalho do *homo faber*, do homem que fabrica instrumentos e objetos. Antes mesmo do pensamento conseguir determinar seu movimento próprio, a ação – e isso desde o início da espécie – abandonava o sentimento obscuro, poético e místico do universo a fim de criar objetos simples, bem definidos: o arco e as flechas, a alavanca e o martelo, a tenda e a casa, ou seja, instrumentos e, num grau superior, os instrumentos que fabricam instrumentos. A ação procede destacando esses objetos, consolidando-os. Toma as coisas por um lado simples, real, mas em certo sentido abstrato e grosseiro; o mecanismo, o espaço e o tempo abstratos e simplificados, que permitem fixar uma data e um local. Antes de compreender os organismos, tinha-se de montar mecanismos: a alavanca, a roldana, etc. (LEFEBVRE, 1979, p. 182).

A condição para compreender as leis do pensamento e seus sucessivos movimentos nos é fornecida pela dialética e suas leis. “Marx observava o movimento social como um processo histórico-natural, governado por leis independentes da vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos, e que ao contrário determinam a vontade, a consciência e as intenções” (MARX, 2004, p. 27). Somente a dialética

fornece um sistema de categorias que apresentam desempenho positivo no processo do movimento do pensamento no sentido de novos resultados, enquanto a lógica formal é um processo através do qual podem-se inferir segundo regras estabelecidas todos os efeitos possíveis do conhecimento existente. (KOPNIN, 1978, p. 88).

Estabelecidas essas considerações, pode-se afirmar que é pelo viés de como o professor compreende e aplica uma ou outra dessas lógicas para o seu trabalho que lhe possibilita promover a si mesmo e ao aluno a interação histórica e social, não apenas na condição de quem apreende conceitos teóricos, mas de quem apreende para além deles, para construir o novo, para que a possibilidade criativa seja instigada, para “descobrir a lei dos fenômenos que ele pesquisa”. (MARX, 2004, p. 26).

Nesse sentido, o trabalho e o trabalhador teórico (em nosso caso professor e aluno) têm de assumir um trânsito eminentemente dialético: afastar-se para aprofundar-se em riqueza conceitual e, ao mesmo tempo, manter-se ligado à prática da qual ele faz parte. O afastamento do trabalho prático imediato pressupõe todo um sistema de mediações que mantém o trabalhador e o trabalho teórico ligados à prática do trabalho. As mediações podem ser meramente conceituais (as categorias, as leis, os conceitos científicos) e/ou instrumentos (os experimentos de laboratórios,

etc.), e a extensão do afastamento, que se impõe, é o pressuposto da produção do conhecimento como um fato social e prática. (CARVALHO, 2008, p. 27).

Nessa citação, o autor sintetiza o processo do conhecimento sob a compreensão do método dialético, conforme já pontuado anteriormente e por repetidas vezes, que se efetua por momentos sucessivos abstratos/concretos, articulados simultaneamente entre si, mediados por leis, por instrumentos físicos e ou intelectuais. Esses movimentos devem ser identificados pelo professor, que deve atribuir-lhe a devida atenção para que ocorra a apropriação/aquisição dos conteúdos, dos conceitos apresentados durante as aulas.

O termo dialética está registrado na literatura filosófica desde a antiguidade, evidentemente que representando conceitos diferentes. Lendo Aristóteles, Platão, entre outros, isso está explicitado. A dialética foi também, por longos períodos da história filosófica, reprimida, “empurrada para posições secundárias” (KONDER, 2008, p.9).

Na Grécia antiga era a arte do diálogo, da discussão, praticada pelos sofistas, que, através de conceitos definidos e claros, demonstrava alguma tese, ou tentava “despedaçar várias teses, umas contra as outras” (LEFEBVRE, 1979, p. 171); para eles o que interessava era revelar as verdades, e faziam isto com precisão.

Aristóteles defendia que o fundador da dialética era Zênon de Eleia; este viveu aproximadamente entre 490- 430 a. C. Para outros estudiosos, o fundador foi Sócrates<sup>38</sup>, que viveu em 469- 399 a. C. Sócrates afirmou numa discussão com generais que a filosofia - por meio da dialética - era a única ciência que poderia lhes fornecer instrumentos para explicar a política e a justiça.

No período antes de Cristo, entre os pré-socráticos, encontram-se expressas duas formas diferentes entre si de conceber o pensamento.

Uma delas foi expressa por Parmênides de Eléia, que viveu em 540-450 a.

---

<sup>38</sup> Sócrates foi considerado um divisor de águas na história da filosofia, ao inaugurar uma abordagem filosófica que propunha colocar o homem como centro das reflexões, ao contrário de seus antecessores que, por isso considerados pré-socráticos, se ocupavam de refletir sobre aspectos cosmológicos e cosmogônicos, tais como o surgimento do universo, de nosso planeta e de outros. (ARNONI; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2007, p. 26). Os termos cosmológicos e cosmogônicos, significam respectivamente: corrente filosófica. Antes de Sócrates estudava-se unicamente o mundo exterior, e se explicava a origem dos seres a partir de uma divindade. O livro Gênesis, da bíblia cristã é um exemplo claro dessa concepção sobre a origem do mundo.

C. aproximadamente; a outra por Heráclito de Éfeso, que viveu aproximadamente entre 540-480 a. C. De acordo com o que percebia Parmênides, o princípio organizador do pensamento, a organização do ser, se resumia em: “*Que o ser não é engendrado, é também imperecível: com efeito, é um todo, imóvel, sem fim, e sem começo*”. (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p.25, grifos dos autores). Para Parmênides, diz Konder (2008 p. 8): “A essência profunda do ser era imutável e dizia que o movimento (a mudança) era um fenômeno de superfície”; esta concepção foi preferida pelos gregos em relação à concepção de Heráclito, citada a seguir.

Heráclito, filósofo pré-socrático, concebia o movimento no universo e afirmava: “Nunca nos banhamos no mesmo rio [...], pois, ao fazermos isso pela segunda vez, o rio e nós mesmos já seremos outros”. (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p.29). Este filósofo afirmou que tudo o que existe está em constante mudança. Havia uma preocupação no mundo grego em relação às concepções de Parmênides e Heráclito, que era: o que justificava que “os seres se transformassem e deixassem de ser o que eram”? (KONDER, 2008, p.8), por isso preferiam à concepção de Parmênides.

Há aqui expressas duas formas distintas de entender o Ser, assim, o dilema oriundo dessa natureza de conceber o ser continua a interferir no trabalho do professor, pois nelas estão implícitas questões relacionadas às leis da contradição e mudança e da identidade e permanência do Ser, que são adequadas às leis da lógica formal, já citadas.

Se a posição assumida por Heráclito for a correta, o pensamento será um fluxo eterno, e a verdade será a eterna contradição dos seres numa incessante mudança. Se é Parmênides, porém, a ter razão, o mundo que habitamos carece de sentido, configurando-se a partir de aparência e ilusão. (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p. 29).

A dialética ficou abandonada por um longo período no feudalismo; para “ressurgir, precisou lutar para assegurar à filosofia um espaço próprio, que não ficasse diretamente dominado pelo imperialismo da teologia”. (KONDER, 2008, p. 26), até que a preocupação com o movimento e transformação passou novamente a perpassar os debates científicos e filosóficos, com Copérnico, Galileu e Descartes.

Como há o objetivo de compreender a lógica dialética, faz-se necessário compreendê-la em dois sentidos. Primeiro que ela é como sistema de leis da

natureza, das relações entre os corpos e os fenômenos que determinam a expressão da ordem que rege a totalidade dos processos que se travam no mundo. Segundo que, na forma subjetiva, enquanto razão dialética, nada mais é que a dialética do mundo e da história transformada em sistema subjetivo de racionalidade, na qual o conteúdo são as ideias, as categorias, as regras e os princípios de interpretação que irão compor a estrutura da consciência. Assim:

As leis universais da natureza (unidade e movimento, contradição e unidade dos contraditórios, etc.) já nos aparecem como leis do pensamento. O pensamento não apenas as descobre, conhece ou se reconhece nos fatos; encontra-as também em si mesmo, como leis necessárias e *internas*. (LEFEBVRE, 1979, p. 186 grifos do autor).

Refletir sobre as leis da dialética e o método de compreensão do conhecimento decorrentes das diferentes lógicas é fundamental e determinante para definir a concepção e o encaminhamento do trabalho do professor que pretende fundar-se na compreensão do ser humano e as suas interações com a natureza, e no fenômeno específico deste estudo relacionado à questão da não apropriação/aquisição dos conhecimentos por um elevado número de alunos, fato revelador de que o método no qual se pautam as aulas contribui, auxiliando ou dificultado, o complexo universo da interação dos sujeitos com os instrumentos do conhecimento científico.

Para Hegel, o processo do conhecimento se constituía partindo de uma realidade definida e lacrada; o movimento se fazia como que num círculo fechado com um ponto de partida e um ponto de chegada definidos, fixos, denominava esse princípio de Ideia Absoluta. De acordo com os estudos de Marx e Engels, esse princípio – Ideia Absoluta – era um princípio “inevitavelmente nebuloso, os movimentos da realidade material eram frequentemente descritos pelo filósofo de maneira bastante vaga” (KONDER, 2008, p. 26), por isso seus estudos com fundamentos materialistas da realidade.

Tendo em vista a superação da problemática apresentada, pode-se utilizar tanto o método da lógica formal como o da lógica dialética. Optando pelo primeiro, “fragmentamos progressivamente a realidade, atomizando-a e passando a conceitos cada vez mais simples”, (MARX, 2011, p. 26), mas é possível analisar, refletir e descortinar os ‘rizomas’<sup>39</sup>, o ‘cipóal’ do tema em questão pautando-se nas

---

<sup>39</sup> Emaranhado, rede infundável de raízes que se entrelaçam sob o tapete de grama. *Eis aí*

concepções da lógica dialética, ampliando os conceitos teóricos para além da primeira concepção, os conceitos fragmentados e simples e “fazer uma viagem de retorno. Assim pode-se substituir uma visão caótica da realidade constituída de abstrações por um sistema de conceitos e determinações logicamente sistematizados”. (MARX, 2011, p. 26). Assevera o mesmo autor que o conhecimento que é obtido por esse caminho “é a verdadeira reprodução da realidade”.

Quando Marx, em sua obra *O Capital*, optou pela lógica dialética, o fez, porque compreendia que somente poderia decifrar os enigmas da Economia Política pesquisando o desenvolvimento histórico da literatura. Isso “só seria inteligível pelo estudo das sociedades modernas”, (MARX, 2011, p. 27). Essa decisão tinha grandes implicações nas formas lógicas de apreender os fatos, pois só ela permitia que em paralelo à lógica ele investigasse a história daqueles fatos. Assim optou pelo método histórico e dialético, fundindo “dois métodos aparentemente antagônicos e contraditórios em um só método científico – o materialismo histórico” (MARX, 2011, p. 27) no qual:

a cadeia de pensamento deve ter o início com o que a história começa e o seu curso subsequente não deve ser outra coisa senão a imagem exata do curso histórico em uma forma teórica e abstrata, mas corrigida de acordo com as leis dadas pelo curso real da própria história, em que cada fator deve ser considerado na completa maturidade de seu desenvolvimento em sua forma clássica. (MARX, 2011, p. 27).

É esse o mesmo procedimento que se tentou adotar nessa pesquisa; é evidente que se trata, apenas de uma humilde tentativa de aproximação, através de breves estudos, apresentaram-se aspectos da história do município de Cascavel, do Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, do conhecimento e seus processos no ser humano para aportar nas considerações sobre o trabalho do professor com os conhecimentos científicos, com enfoque na dialética.

O método é então concebido como uma “trajetória teórica que expressa a visão de mundo”, diferindo de metodologia, que trata da operacionalização do método, ou seja, o método ocupa-se dos fundamentos filosóficos que norteiam a proposta pedagógica”. (ALMEIDA ; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p. 22, grifos dos autores).

“O “método de ensino” é a operacionalização de uma proposta para ensinar, que é respaldada por um método de análise [...] é diferente de metodologia de ensino, esta designa os processos relativos à operacionalização dos métodos de análise”. (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p. 88, grifos dos autores).

Admite-se a existência de um método quando se segue determinado “caminho”, uma trajetória teórica, buscando atingir um fim antecipadamente colocado, em geral exame de certo objeto. Qualquer método se opõe ao mero acaso, porque método representa, sobretudo, uma ordenação, uma sistematização intelectual, expressa através de um conjunto coerente de leis, categorias e conceitos. “Um método consiste num “caminho” que pode levar a outros caminhos, alcançando o fim proposto e também vários fins não indicados, certamente inatingíveis por meio do acaso”. (VIEIRA, 1992, p. 29 apud ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p. 65, grifos dos autores).

Para realizar o processo do ensino e de aprendizagem dos conteúdos curriculares na perspectiva da emancipação humana, exige-se “uma metodologia pedagógica diferenciada, que consiga relacionar conhecimentos já adquiridos e apreendidos com o conteúdo escolar e a prática social”. (VIRIATO; FAVORETO; KLEIN, 2012, p.26). Essa metodologia se operacionaliza melhor se pautada no método dialético.

Neste embate o que ensinar, como ensinar, por que ensinar e para quem ensinar são questões que perpassam o currículo e, longe de serem neutras, congregam uma luta.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1996, p. 150 apud VIRIATO; FAVORETO; KLEIN, 2012, p. 721).

Identificar as leis da dialética é necessário, ou seja, o movimento, a totalidade e as contradições da escola e na escola, definir o método, tornar mais fácil e compreensível refletir se a escola, tal como está posta, conforme o texto em seu todo explicitou, permanece como divulgadora dos interesses dominantes de submissão e exploração humana, ou torna-se possibilidade para que os sujeitos rasguem a “camisa de força” (MÉSZÁROS, 2005, p. 55), identificando as condições materiais dadas e utilizando-as como instrumentos para a luta e transformação.

### 3.3 Escola, professor, aluno: considerações teóricas e práticas em relação ao trabalho com o conhecimento científico

Para trabalhar com os conhecimentos científicos visando à formação intelectual dos alunos, deve-se partir da compreensão da “coisa em si”; isso exige fazer um “*détour*”<sup>40</sup> na perspectiva de libertarmos-nos da *pseudoconcreticidade*<sup>41</sup>, (KOSIK, 2011 p. 13-15, grifos do autor), que nos incita a supor as condições da realidade como imutáveis, estáticas e, como é comum, como decorrentes da vontade de um ser superior que criou o mundo.

Por repetidas vezes no decorrer desta pesquisa ficou explicitada a questão de que o professor utiliza como instrumento do seu trabalho os conhecimentos científicos para que o aluno os assimile, deles se aproprie e conseqüentemente obtenha sua formação enquanto ser social. É na interação entre os instrumentos do conhecimento e o método que lhe é possível ir à essência do trabalho que acontece entre os seres sociais. Não somos sós, somos sim seres com outros seres e em constante interação e comunicação. Produzimo-nos e produzimos através e com a vivência num universo sócio-histórico.

Mas, quem é esse ser social?

Para obter a resposta à questão, utilizaram-se as orientações de Lukács, que compreende o ser social como um ser que revela “três grandes formas fundamentais: inorgânica, orgânica e social”, (LUKÁCS, 2010, p. 35), que são conexas e dinâmicas. Só compreendendo-as podemos compreender o ser social e sua constituição, que nesse momento específico são professor e aluno em suas relações de trabalho educativo. Ser social, com base em Lukács (2011, p. 36):

É o ser humano pertence direta e – em última análise - irrevogavelmente também à esfera do ser biológico, que sua existência – sua gênese, transcurso e fim dessa existência – se funda ampla e decididamente nesse tipo de ser, e de que também tem que ser considerado como imediatamente evidente, que não apenas os modos de ser determinados pela biologia, em todas as suas manifestações de vida, tanto interna como externamente,

---

<sup>40</sup> “*Détour*” “é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade; periodicamente a humanidade tenta poupar-se do trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade)”. (KOSIK, 2011, p. 27).

<sup>41</sup> A Pseudoconcreticidade decorre do “complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram a consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural”. (KOSIK, 2011, p.15).

pressupõem, em última análise, de forma incessante uma coexistência com a natureza inorgânica, mas também que, sem uma interação ininterrupta com essa esfera, seria ontologicamente impossível, não poderia de modo algum desenvolver-se interna e externamente como ser social.

Na escola trabalham seres sociais (professores), para e com seres sociais (alunos) que devem se apropriar dos conhecimentos científicos, ou seja, a ciência.

Kopnin (1978) afirma que “é justamente para a ciência que muitas pessoas voltam seus olhares”; compreende-se que isso se faz porque o modo de produção dita essas 'leis científicas', (grifos, por entender-se a necessidade de destaque, leis que são criadas socialmente, como movimento, transformação e contradição), para servir a determinados fins, que nunca são neutros, mas encarnam em si as propriedades necessárias ao modo de produção do momento, quer nos objetos materiais ou nos objetos intelectuais.

Da desigual apropriação das idéias deriva a divisão entre elites “cultas” e massas ignorantes, analfabetas, reflexo da correspondente divisão do modo de apropriação dos produtos da fabricação humana. Sendo as ideias produto de consumo, é evidente que nas sociedades onde vigoram diferenças de situação não haverá oportunidades iguais para todos adquirirem o conhecimento existente na fase reinante da cultura. A parte dominante será aquela que se apropria das ideias que o conjunto social origina, e por isso lhe imprime o significado e o valor de ideias dominantes. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 288-289).

Não há dúvida de que essa citação reencaminha o leitor para o objetivo do estudo, que é refletir sobre o conhecimento científico enquanto instrumento de trabalho do professor, ou seja, um instrumento que professor utiliza numa condição de quem:

Dirige, direciona e ensina, [...] tomando por referência a idade do aluno, a possibilidade de compreensão e estabelecimento de relações por ele apresentadas e o acesso e apropriação do saber, presente na seriação e na estruturação dos graus de ensino, que se organizem por meio da adequação entre o desenvolvimento do psicológico das crianças e as exigências culturais de socialização presentes nos conteúdos de ensino. [...] atrelados à tarefa de construção de significados a serem assimiláveis pelo aluno por meio da razão e do raciocínio, organizando o conhecimento numa sequência compreensível. (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007 p. 61- 62).

É necessário que o professor analise e compreenda a complexidade existente em seu trabalho, que se oriente pela finalidade e o efeito social do mesmo,

operando sobre e na a realidade da sala de aula.

É na sala de aula que o trabalho do professor se apresenta como condição e instrumento para que as operações intelectuais que decorrem na e pela mediação do trabalho com os conhecimentos científicos aperfeiçoem os processos intelectuais dos alunos, lhes deem condições à possibilidade de uma nova prática criativa e não apenas reprodutiva.

A prática verdadeira, que serve de base à atividade criadora do homem, necessita do pensamento, que é objetivo por conteúdo, ou seja, tem objetivo definido, reflete de modo ativamente criador os objetos e processos da realidade objetiva. Para dominar o objeto, o homem interfere cada vez mais ativamente com sua prática no processo objetivo que ocorre independentemente da sua consciência. “Mas, é justamente para essa prática que lhe é necessário o conhecimento objetivo, i.é., o reflexo do processo em toda a plenitude e concreticidade com as possíveis tendências e formas de pensamento”. (KOPNIN, 1978, p. 125).

O desenvolvimento que o aluno detém ou tem se deve às condições derivadas dos substratos biológicos, porém, estes já se encontram “prontos” no ser humano, após chegar ao estágio atual de desenvolvimento. Lembre-se que este “pronto” é restrito ao plano fisiológico, àquele da chegada do homem ao estágio atual. Ao salto do qual fala Engels, no que ele procede a utilização da consciência e do o trabalho. Porém, muito além dos substratos biológicos, existem aqueles que são determinados e determinantes de vida em sociedade sob a intervenção do trabalho e da capacidade criadora do homem. Estes mais que os primeiros, nunca se encontram na condição de “prontos”, pois, estão em movimento e transformação constante e fazem parte da “totalidade das relações de produção [...] qual correspondem as formas sociais determinadas de consciência”. (MARX, 2008, p. 47).

É sob esta premissa que o professor deve elaborar o seu trabalho. Conhecendo-a, tendo clareza dessa totalidade; isso possibilita que ele se distancie das concepções idealistas ou inatistas que muitas vezes rondam a sala de aula, e se explicitam de muitas formas, entre elas, a que deu o ponto de partida para esta pesquisa, que é a Aprovação pelo Conselho de Classe de alunos que não apreenderam os conhecimentos previstos, o que se ampara normalmente em dizeres como: *Ele, (o aluno) não consegue apreender mesmo, esse é o seu limite...*

*Ele não estuda... Não se esforça... A família não contribui...* E a realidade/totalidade da qual esse aluno é parte, seja o ser social que ele é, onde se manifesta ou onde se oculta?

Até que ponto o trabalho de professor com o aluno contribui para que ele supere ou não as suas dificuldades em lidar com os conhecimentos, visto que estes lhe chegam pelo viés dos interesses dominantes, de uma cultura que está muito distante da sua, contudo, “em nome desse propósito, não podemos vulgarizar a escola, [...] é preciso que continuemos professorando com competência e sem tergiversações sobre o nosso papel” (não podemos) “matar a escola”. (KLEIN, Intermeio 2, s/d e s/p),

O trabalho do professor está socialmente organizado e fundamentado no processo da divisão social de trabalho, cuja raiz se apoia na forma de relação de exploração dos homens pelos homens, desde quando apareceram nas comunidades sociais as desigualdades de funções entre eles; também podem repetir-se na sala de aula essas relações. Daí a necessidade de que se compreenda a função da escola, não como instituição para perpetuar as relações de exploração, mas como um mecanismo por meio do qual é possível construir propostas de superação.

Nesta direção, o professor não pode

perder os fundamentos do conteúdo que se propõe a transmitir [...] deve embasar seu conhecimento, não de forma “aligeirada e compartimentalizada”. À margem do processo, o conteúdo se transmuda em fragmentos. [...] Isto implica a reapropriação, pelo educador e pelo educando, do processo de construção do conhecimento, através do domínio das noções fundamentais que qualificam os conteúdos curriculares. (KLEIN, s/s; s/p).

Com essa citação, é possível efetivar a análise profunda de como deve ser o trabalho do professor com os conteúdos escolares, que, muitas vezes fragmentados, como o sistema de ensino secular propõe que sejam ensinados, fora do movimento real de como se construíram e das relações com a totalidade, conduzem à memorização e distanciam-se da lógica do conhecimento dialético, o que dificulta a apropriação dos mesmos pelos alunos e culmina na Aprovação pelo Conselho de Classe.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS – O CONHECIMENTO ENQUANTO INSTRUMENTO DO TRABALHO DO PROFESSOR E A APROVAÇÃO PELO CONSELHO DE CLASSE**

O estudo traz à tona e desmistifica uma ação pedagógica que acontece nas instituições de ensino denominada de Aprovação pelo Conselho de Classe, que há anos está no ápice das preocupações do coletivo escolar do Colégio Estadual Wilson Joffre, Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional. Foi com essa preocupação que se ingressou no Programa de Desenvolvimento de Ensino (PDE) em 2009.

Essa inquietação se justifica pelo fato de que muitos alunos são promovidos para a série/ano seguinte sem atender às imposições da Lei de Diretrizes e Bases, que prevê a obtenção de nota cinco vírgula zero, destacando que o Estado do Paraná estabelece a nota seis vírgula zero ou mais, como resultado final em todas as disciplinas da matriz curricular. Entende-se que o aluno que não obteve o resultado final conforme previsto deixou de se apropriar de conhecimentos teóricos que foram selecionados, preparados e transmitidos no período letivo, porém prossegue sem que a instituição de ensino, com a sua equipe pedagógica, encontre meios para resolver a problemática.

Foi um longo período tentando desvendar o caos instaurado pela aprovação dos alunos a partir das deliberações dos conselheiros apoiados nas determinações legais. Percebia-se que o fato não era isolado das condições da realidade, mas que tinha e tem uma história que o constitui. Isso forçou observar a realidade e as leis que a condicionam, conforme explicita Marx apud Rosental (s/d, p. 37), apud Klein (2012, p. 22, grifos da autora) de forma que:

A lei objetiva não é outra coisa que o vínculo de causa e efeito, a correlação pela qual certos fenômenos engendram necessariamente outros, pela qual um grau de desenvolvimento condiciona outro grau. A lei é a forma pela qual essas conexões internas atuam se realizam. Como a lei é um vínculo interno, essencial, dos fenômenos, ela determina o desenvolvimento dos fenômenos, que transcorre com uma necessidade natural, rege os processos da natureza e da sociedade.

Estava parcialmente desvendado o fato, era uma lei objetiva, ligada à causa e ao efeito de um todo. O Conselho de Classe é apenas uma 'célula', como diria Marx, em meio a um universo; a aprovação dos alunos com nota ou sem nota

mínima, como é comumente descrito no âmbito escolar, traz explicitado em si não fatos isolados, constituídos por sujeitos individuais, mas as causas e os efeitos das leis que têm sua origem no modo de produção histórico-social, consolidado ao longo da história da educação e articulado especificamente com a divisão social do trabalho.

Para tornar objetiva a situação problema, os estudos do PDE foram insuficientes, desvendaram alguns indícios de uma realidade, que, ao senso comum, se apresenta cristalizada e sem possibilidades para a transformação. Esse fato instigou a inscrição para concorrer a uma das vagas no Mestrado da Educação na Universidade do Oeste do Paraná. Retornar à academia proveria alicerces teóricos, condição básica para ampliar o desvendamento do problema. Desta forma, ingressou-se para o mestrado em educação no início do ano de 2011.

A princípio apresentou-se uma situação caótica, fechada por uma concha enrijecida, que tomou uma proporção muito grande, não se exibia o meio de como romper aquela concha, para onde ir, e qual o caminho a percorrer.

Porém, no e com o movimento do pensamento, interpretaram-se as leis que se constituíram em objetivo do método de estudo, por sucessivas análises e organização da realidade, com vistas a novos resultados. Lentamente, tornou-se possível abstrair alguns elementos, elegeram-se categorias que poderiam elucidar a situação problemática bem como se definiu o objeto de estudo. Compreendeu-se que as categorias eleitas são “reflexos do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentes de nossa consciência” (KOPNIN, 1978, p. 105) e, com elas, seria possível desvendar alguns aspectos da realidade caótica.

Inicialmente a situação na qual foi identificada como uma 'pane no deserto', hoje, não é mais um deserto, é sim uma realidade concreta, na qual e com a qual seres sociais coexistem enquanto seres orgânicos, inorgânicos e sócio-históricos e, a partir de um mundo objetivo, formam suas consciências, criam suas aptidões por meio de condições dadas, conforme foi amplamente descrito no texto.

As propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais e tais aptidões humanas, mas apenas a *aptidão para a formação destas aptidões*. (LEONTIEV, 1978, p. 257, grifos do autor).

Concluiu-se que o Conselho de Classe era apenas uma das categorias da realidade sobre a qual, antes/durante/após, interferiam leis sociais, aspectos históricos, econômicos, políticos e pedagógicos que construíram e constroem o fato, e que para compreendê-lo havia necessidade que estudos dialéticos. Diante do número elevado de categorias a serem desvendadas, selecionaram-se algumas conforme a pesquisa registra.

Evidenciou-se que a Aprovação pelo Conselho de Classe é mais uma forma de camuflar o problema, responsabilizando um pequeno coletivo pela não apreensão do conhecimento, quando na verdade, as razões para este fato, decorrem do próprio sistema de ensino que está a serviço do capital.

Compreendeu-se que a base teórica deveria fundamentar-se em três pontos: primeiro compreender o conhecimento enquanto instrumento de trabalho do professor; segundo, analisar como o conhecimento se processa e, por fim, repensar o trabalho do professor no processo de ensinar.

Definidos esses três aspectos principais, iniciou-se o trabalho de elaborar a fundamentação metodológica e teórica. Ficou evidente que, para transitar por tantas categorias em movimento, transformação e contradições, só haveria uma possibilidade, era a definição de um método que atendesse ao proposto; assim elegeu-se o método dialético, por compreender que é o único que dá conta de aproximar a elucidação da problemática. A sistematização teórica foi fornecida por parcelas de literatura existente, pautada em fontes primárias e secundárias, conforme registradas no texto.

Iniciou-se contextualizando o estudo a partir de uma totalidade, que aos poucos se transformou num todo formado por inúmeras partes, que simultaneamente são interdependentes. Isso que forneceu a compreensão, parcial, desse todo que coexiste em integração, movimento e transformação constantes.

Abordaram-se alguns aspectos históricos, sociais, políticos, geográficos e econômicos do município de Cascavel e do Colégio Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, e na sequência sagrou-se o processo do conhecimento, especialmente do conhecimento humano, por objetivo do estudo. Procurou-se compreender como a condição humana se funda em leis biológicas, mas acima de tudo em leis sócio-históricas, cujo viés elucidou a questão referente ao trabalho do professor e do aluno a partir da utilização de instrumentos, que são

os conhecimentos científicos como possibilidade para compreender por que muitos alunos não se apropriam dos conhecimentos ensinados na instituição de ensino, o que culmina com a promoção pelo Conselho de Classe, mascarando a realidade.

As reflexões aprofundaram-se, tomaram consistência teórica, e, em síntese compreendeu-se que, desde o início da vida humana o trabalho foi indicativo básico para que se formassem estímulos que impulsionassem o cérebro a transformar-se gradualmente, até chegar às formas atuais de conhecimento; e esta é uma atividade que se repete de geração a geração, construindo a história humana, inclusive no e pelo trabalho do professor. Para Marx (2004, p. 218):

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é a atividade dirigida com o fim de criar valor-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza, é a condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as formas sociais.

Porém, nessa forma de sociedade, o trabalho assume outro caráter específico “em virtude da subordinação ao capitalismo”; deixa de ser um valor de uso, de possibilidade dos homens relacionarem-se entre si e com a natureza e assume o caráter de valor sob diferentes categorias, (MARX, 2004, p. 218), descreve e analisa as novas formas pelas quais os trabalhos sociais se instituem, entre eles o trabalho do professor, sob a égide de trabalho intelectual.

Para o trabalho do professor utilizam-se como instrumentos e ou meios os conhecimentos científicos das diferentes ciências (o objeto a ser ensinado) que compõem o currículo escolar, o que faz com que “quando seus meios (instrumental) e seu objeto (matérias primas) já são produtos, o trabalho consome produtos para criar produtos, ou utiliza-se de produtos como meios para a produção de produtos” (MARX, 2004, p. 217). Essa passagem ilustra o trabalho com os conhecimentos científicos, uma vez que os produtos, conhecimentos, são utilizados para a produção de bens de forma antagônica, ou diametralmente oposta, como explicitaram estudiosos.

São os fatores sócio-históricos que comportam maiores ou menores possibilidades de acesso aos conhecimentos científicos transmitidos pelo professor aos alunos, bem como são eles que imprimem aos objetos de ensino e de aprendizagem as características que neles estão cristalizadas. A compreensão

destas máximas é determinante para elucidar a problemática “Aprovação pelo Conselho de Classe”. O aluno Aprovado pelo Conselho de Classe “é, já, resultado das marcas sociais. [...] o que se exige é a compreensão do traço individual a partir de seus determinantes sociais”. (KLEIN, 2002, p. 97).

Várias categorias que induzem a essa situação, que é: Aprovação pelo Conselho de Classe apareceram no decorrer da pesquisa; percebeu-se que elas se interpõem, contrapõem, definem, e balizam o trabalho do professor e o trabalho dos alunos com o objetivo da transmissão e da aquisição dos instrumentos culturais. Relembrando que ambos são trabalhos, distintos, mas totalmente e sempre inter-relacionados.

A afirmativa acima tem sua origem nos estudos de Antonio Gramsci (1891-1937), (1985, p. 138- 139), apud ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, (2007, p. 112, grifos nossos), ao discutir as questões entre o aprender entendido como um esforço físico e também intelectual para o qual o cérebro deve entrar em ação.

A criança que quebra a cabeça com os barbara<sup>42</sup> e baralipton<sup>43</sup> fatiga-se, certamente, e deve-se procurar fazer com que ela só se fatigue quando for indispensável e não inutilmente; mas é igualmente certo que será necessário que ela 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, como um tirocínio particular próprio, não só do músculo nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento, [...] Estas questões podem se tornar muito ásperas, e será preciso resistir à *tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado*.

Analisando a citação, avalia-se como coerente a citação do autor, especialmente quando aborda a questão de que o estudo é um trabalho e que envolve um “tirocínio particular próprio”, um (exercício próprio, sistematizado, profundamente organizado), pois compreende-se o estudo como uma das formas socialmente constituídas para que o sujeito elabore a

interiorização de ações, isto é, a transformação gradual das ações exteriores em ações interiores, intelectuais, realiza-se necessariamente na ontogênese humana. A sua necessidade decorre de que entre o conteúdo central do desenvolvimento da criança (do aluno, nesse caso específico), consiste na apropriação por ele das aquisições do desenvolvimento da humanidade, em

---

<sup>42</sup> Forma de compreensão das atividades lógicas para memorizar, apresentadas e discutidas por Gramsci, nos cadernos do Cárcere.

<sup>43</sup> Idem a anterior.

particular as do pensamento e do conhecimento humano. Estas manifestam-se-lhe sob a forma de fenómenos exteriores – objetos, conceitos verbais, saberes. (LEONTIEV, 1978, p.184).

Todo esse processo não é fortuito, exige a participação do adulto, nesse caso do professor, bem como do aluno, a quem se destina toda a organização do trabalho escolar.

Ao refletir o tempo todo e todo o tempo sobre a Aprovação pelo Conselho de Classe, compreendeu-se que ele pretende – **“tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado”**. Desnatura-se a função da apropriação dos bens culturais como condição de humanização dos sujeitos.

Essa é a máxima extraída quando, sistema de ensino, escola e professor desconsideram a apropriação dos conhecimentos efetivada pelos alunos. Desconsideram que ensinar e aprender são precisamente exercícios físicos e intelectuais, aos quais ambos se submetem psico e fisicamente, mas que, nas classes dominadas, podem até ser deixados para trás muitos dos bens culturais construídos pela humanidade, cuja apreensão estava prevista nas Diretrizes Curriculares, no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Trabalho Docente; e o aluno prossegue a sua caminhada nas séries subseqüentes, com as lacunas no domínio de teorias e conceitos.

Não se ensina e tampouco se apreende algum conhecimento científico sem que aconteça uma pré-disposição para isso, isto é, que tenha significação.

Se a Aprovação pelo Conselho e Classe está posta é porque para o sistema e para a sociedade o que foi ensinado não era significativo para todos. Talvez se ensinasse apenas para cumprir legislação, (que nada mais é do que ceder às imposições de um Estado burguês) ocupar, manter os alunos no espaço e tempo escolar. Acumular bens não faria muita diferença para a sociedade, teria sim a intenção de perpetuar *“a reprodução da estrutura das relações de classe, dissimulando, sob forma de aparências da neutralidade” a “transmissão do poder e dos privilégios”* (BOURDIEU, 2011, p. 296), que estão articuladas ao domínio dos conhecimentos científicos e à função social da escola; ou, ainda, é possível relacionar esses fatos à crítica de Marx, (2004, p. 418): *“Para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas”*. Já citou-se essa frase no capítulo I, porém retorna-se à mesma para reconduzir o leitor

às reflexões que perpassam a inquietação frente ao trabalho com os conhecimentos científicos explicitada na divisão social do trabalho.

Há que se compreender que o trabalho do professor na sala de aula não é apenas explanação de uma série de conteúdos das disciplinas escolares existentes no livro didático, ou nas páginas virtuais. Os conteúdos escolares são antes de tudo instrumentos da cultura material e intelectual, e de uma totalidade dinâmica que:

Leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações do trabalho historicamente elaboradas. (LEONTIEV, 1978, p. 268, grifo do autor).

Se o professor se propõe a elaborar o seu trabalho com os conhecimentos científicos seguindo a proposta anteriormente mencionada, isto é, selecionando, planejando e transmitindo os conteúdos, compreendendo-os como “O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações do trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 1978, p. 268), deve ir à “coisa em si”, (KOSIK, 2011, p. 13), isto é, àquela que, para compreendê-la, tem-se que fazer um grande esforço, planejar muito bem o método de ensino, definindo o caminho a seguir, embasando-o numa lógica de conhecimento que lhe permita concretizar a proposta.

Afirma-se que o percurso acima, só é possível por uma lógica, lógica dialética, com suas leis e categorias sobre cuja organização far-se-á um próximo estudo, pois, neste, o tempo não permite desenvolver a apresentação prática de aulas nas quais os conteúdos conceituais se desenvolvam a partir das orientações embasadas na dialética, esta que permite a problematização, a sistematização e, a elaboração de sínteses cognitivas sobre os conteúdos (conceitos) que o professor ensinou e o que o aluno apreendeu e, por fim, o retorno à prática social com os conhecimentos concretos transmutados em prática social.

Conclui-se afirmando que este estudo é significativo, pois permite redimensionar a compreensão de conhecimento, de pensamento teórico e metodológico bem como das leis e categorias dialéticas e suas implicações diretas no trabalho do professor e do aluno.

Estudar e compreender a realidade mostrou-se como uma arte. Uma arte, conforme revelou Kosik (2011, p. 130), aquela na qual “a realidade se revela ao

homem”; uma arte científica, filosófica, que, em movimentos sucessivos e progressivos, possibilitou, em meio ao abstrato, extrair o concreto; revelaram-se parcelas da história, a partir da qual confrontou-se e demonstrou-se a realidade, conforme registrado ao longo do texto construído aos ombros dos intelectuais nominados.

Ao longo dos estudos aprendeu-se a brincar e a tecer ideais, - a organizar a caixa de brinquedos, como carinhosamente decidiu-se qualificar este trabalho - transformado pela prática discursiva, na linguagem e pela linguagem escrita nesse texto que, certamente, poderá conter equívocos, que se detectados, solicita-se que os leitores contribuam no sentido de adequá-los à proposta teórico-metodológica e à devida cientificidade, e finalmente retrocede-se à epígrafe inicial:

Se desejar apreciar a arte, será preciso ser uma pessoa artisticamente educada; se quiser influenciar outras pessoas, será mister se ser uma pessoa que realmente exerça efeito estimulante e encorajador sobre as outras. Todas as nossas relações com o homem e com a natureza terão de ser uma expressão específica correspondente ao objeto de nossa escolha, de nossa vida individual real. (MARX, 2007),

assim, ser professor é também compreender que as ações sensoriais, bem como todos os conhecimentos teóricos e práticos são ensinados e apreendidos, mas dentro das condições impostas, e a vida individual real não é senão o reflexo do mundo objetivo, conforme Marx pontificou inúmeras vezes.

## LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5692/71. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm)>. Acesso em: 17 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo, SP: Editora do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Impreso na Imprensa Oficial do Estado. Curitiba- PR:- 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Profucionário. Curso Técnico de Formação para Funcionários da Educação. Orientações Gerais. Elaboração: SEB/MEC e CEAD/FE/UnB. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005. 2ª edição atualizada/revisada – 2008.

\_\_\_\_\_. Brasil Profissionalizado. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12325&Itemid=663](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663)>. Acesso em: 14 set.2012.

\_\_\_\_\_. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2346>>. Acesso em 20 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)** < <http://www.portalideb.com.br/escola/239024-ceefmp-wilson-joffre/ideb>>. Acesso em: 25 fev. 2013

CASCAVEL. *Projeto Político Pedagógico. Colégio Estadual Wilson Joffre- Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, 2011.*

\_\_\_\_\_. Regimento Escolar. Colégio Estadual Wilson Joffre- Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, 2011.

\_\_\_\_\_. Regimento Escolar. Colégio Estadual Wilson Joffre- Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, [198-?]. 1-2 p.

\_\_\_\_\_. Município de Cascavel – Ações de Governo – 2009- 2011. 60 anos 1951-2011. Edição Rosane Richetti. Jornalista – Mtb-PR8191, 2009- 2011.

\_\_\_\_\_. Portal do Município. Disponível em:

<<http://www.cascavel.pr.gov.br/indicadores.php>>  
>. Acesso em: 12 set. 2012

**PARANÁ. Resolução de 23 de dezembro de 2004 nº 3794/04.** Indica que os estabelecimentos da Rede Pública Estadual deverão elaborar nova Matriz Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com implantação simultânea, para o ano letivo de 2010. Disponível em:

<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/97tit\\_Res3794](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/97tit_Res3794)>  
<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/97tit\\_Res379404.PDF](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/97tit_Res379404.PDF)>. Acesso em: 05 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Instrução SUED/SEED de 16 de outubro de 2009 nº 011.** Preconiza a valorização do nível de conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos; estabelecer um padrão mínimo de aproveitamento escolar para os alunos dos estabelecimentos que ofertam Educação Básica na Rede Pública Estadual de Ensino; atender o art. 9.º da Deliberação n.º 0007/99 – CEE, referente ao registro da vida escolar em documentos próprios. Conforme contemplam os artigos que seguem:

Art. 1º estabelecer a nota 6,0 (seis vírgula zero) como média de aprovação para os alunos da Rede Pública Estadual de Educação Básica, a partir do ano letivo de 2005. Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução n.º 5.206/93 e disposições em contrário. (Instrução 011/2009). (PARANÁ, 2004). Disponível em: < > Acesso em: 05 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Deliberação CNE nº 007, de 09 de abril de 1999.** Normas gerais para avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos, do sistema estadual de ensino, em nível do ensino fundamental e médio. <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao071999cee.pdf>>  
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao071999cee.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica, 2008. Disponível em

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf)[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf)>.

Acesso em: 13 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES).**

Disponível em:

<<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=85800&btOk=ok><http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=85800&btOk=ok>> Acesso em: 17 ago.

2012.

\_\_\_\_\_. **Dia a dia da Educação.** Disponível em: <conteudo=20conteudo=20>. Acesso em: 18 set. 2012.

## REFERÊNCIAS

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

ALVES, G. L. **Tendências da educação no início do terceiro milênio para a construção de uma sociedade mais democrática**. Palestra, realizada entre 24 e 26 de outubro de 2001, na cidade de Florianópolis, SC: Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/art8\\_16.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art8_16.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2010.

ALVES, G. Crise Estrutural do Capital, Trabalho Imaterial e Modelo da Competência- notas dialéticas. In: **Trabalho e Educação – Contradições do Capitalismo Global**. Maringá. PR: Editora Práxis, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande – MS: Editora Autores Associados, UFMS: Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALVES, R; SOUSA, M. **Pinóquio às avessas** . Disponível em: [https://doc-0k-8s-docsviewer.googleusercontent.com/viewer/securedownload/dsn1aovipa7l846lsfcf94nedj8q2p4u/btcmjt2ei9s7u1nha200lc9qvp6cidah/1361807100000/Zm9ydW1z/AGZ5hq8BgbJY1gwaOYx83cPOdNw6/TVRZek5qRXhOelkxT1RFMU1EVTFNeIV5TIRJQk1E WXhNRFkyTXpnek5UTXpNRGN6TVRjek5qRUJRblEyYm1OeVp6Sm1iRFJLQVRRQkFYWXk=?docid=8864547a2f80e7a51a1fa77e744500d8%7Cc897a7234b197194497839a4705803b9&chan=EgAAAOmf6XgnfXz8qHncuqn1IP8tN/Pq3ODPEImckSzTinRL&sec=AHSqidZFR2KlgcVKqHUYPvrvUL5on8h1lzSJ\\_3BFLZjP\\_jGU7AY999uovJICZ6Ea06-MyrmLhhj&a=gp&filename=Pin%C3%B3quio+%C3%A0s+avessas.pdf&nonce=d08nk3sj7f1so&user=AGZ5hq8BgbJY1gwaOYx83cPOdNw6&hash=cmk999mlpkrvoi7mruhl4ngj052h4h86](https://doc-0k-8s-docsviewer.googleusercontent.com/viewer/securedownload/dsn1aovipa7l846lsfcf94nedj8q2p4u/btcmjt2ei9s7u1nha200lc9qvp6cidah/1361807100000/Zm9ydW1z/AGZ5hq8BgbJY1gwaOYx83cPOdNw6/TVRZek5qRXhOelkxT1RFMU1EVTFNeIV5TIRJQk1E WXhNRFkyTXpnek5UTXpNRGN6TVRjek5qRUJRblEyYm1OeVp6Sm1iRFJLQVRRQkFYWXk=?docid=8864547a2f80e7a51a1fa77e744500d8%7Cc897a7234b197194497839a4705803b9&chan=EgAAAOmf6XgnfXz8qHncuqn1IP8tN/Pq3ODPEImckSzTinRL&sec=AHSqidZFR2KlgcVKqHUYPvrvUL5on8h1lzSJ_3BFLZjP_jGU7AY999uovJICZ6Ea06-MyrmLhhj&a=gp&filename=Pin%C3%B3quio+%C3%A0s+avessas.pdf&nonce=d08nk3sj7f1so&user=AGZ5hq8BgbJY1gwaOYx83cPOdNw6&hash=cmk999mlpkrvoi7mruhl4ngj052h4h86). Acesso em: 25 fev. 2013.

BARRÓS, L. **O Paraná - No oeste, 60 mil pessoas não sabem ler e escrever**. Disponível em: <<http://www2.oparana.com.br/cidades/no-oeste-60-mil-pessoas-nao-sabem-ler-e-escrever-549/>> Acesso em: 11 set. 2012.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras do conhecimento: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

BOURDIEU, P. **A Economia das trocas simbólicas**. Tradução: Sérgio Miceli et al. São Paulo – SP: Editora Perspectiva S.A. 2011.

BREMAEKER, F. E. J. **A Pobreza em nível Municipal. (Estudo Técnico nº 99)**. Salvador, fevereiro de 2010. Disponível em:

<[http://www.oim.tmunicipal.org.br/abre\\_documento.cfm?arquivo=\\_repositorio/\\_oim/\\_documentos/F597E448-92A3-E540-C16935B3135811B522022010091237 .pdf&i=970](http://www.oim.tmunicipal.org.br/abre_documento.cfm?arquivo=_repositorio/_oim/_documentos/F597E448-92A3-E540-C16935B3135811B522022010091237.pdf&i=970)>. Acesso em: 18 set. 2012.

**CHARDIN, P. T. In:** REVISTA DO INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS.

<[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2735&secao=304](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2735&secao=304)>. Acesso em: 25 fev. 2013.

CARVALHO, E. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CARVALHO, R. A. M. **Prefácio a Vida e Pensamento de Gramsci**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=1548>>. Acesso em: 14 fev.2013.

CANAL CATVE I TV 21 CABO I RÁDIO CATVE FM. Jornal da Catve – **ÍNDICE DE ANALFABETOS CAIU EM CASCAVEL**. A exigência de formação escolar é requisito indispensável para atuação no mercado. Cascavel: 27/7/2012. 14 09h atualizado em 27/07/2012 17.56h.<<http://www2.catve.tv/noticia/6/28825/indice-de-analfabetos-caiu-em-cascavel>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

FIORI, J. L. **O cosmopolitismo de cócoras**. Educação & Sociedade, ano XXII, Nº 77, dezembro/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n39/v14a39a04.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2013.

FREITAS, R. C; FIGUEIREDO, Z. M. I. **A INDISSOCIABILIDADE ENTRE A TEORIA, O MÉTODO, A PESQUISA, OS CONTEÚDOS DE ENSINO E A REALIDADE**. Disponível em:<[http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&tbo=d&scient=psy-ab&q=o+professor+decreta+o+fim+da+escola+klein&oq=o+professor+decreta&gs\\_l=serp.1.0.0i30.4153.15515.0.18230.47.29.0.4.4.12.2122.11659.2-10j6j3j5j1j9-1.26.0...0.0...1c.1.ZZ\\_eVeZc\\_EM&pbx=1&bav=on.2,or.r\\_gc.r\\_pw.r\\_qf.&fp=34fb01d2970cafe8&bpcl=40096503&biw=1422&bih=756](http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&tbo=d&scient=psy-ab&q=o+professor+decreta+o+fim+da+escola+klein&oq=o+professor+decreta&gs_l=serp.1.0.0i30.4153.15515.0.18230.47.29.0.4.4.12.2122.11659.2-10j6j3j5j1j9-1.26.0...0.0...1c.1.ZZ_eVeZc_EM&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=34fb01d2970cafe8&bpcl=40096503&biw=1422&bih=756)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69- 90.

GOTARDO, C. C. R; VIRIATO, O. E. Integração Curricular: O ensino médio Integrado e PROEJA. In: FILHO, L. L. D. et al. (Org.). **Proeja Educação Profissional Integrada à Eja**. 1. ed. Curitiba. Ed. UFPR, 2011. p. 105- 127.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Co-edição: Luiz Sérgio Henriques et al. – 3ª Ed. – Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 2004.

KLEIN, L. R. **A Construção das Categorias Infância e Adolescência sob a Produção Fabril: Contribuição ao Debate Pedagógico**. Relatório Final de Pós-Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?** 4. ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Manual Didático: Contexto Histórico de Emergência e Implicações na Organização da Escola Moderna**. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/084\\_ligia.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/084_ligia.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **O Professor Decreta o Fim da Escola**. Disponível em <[http://www.propp.ufms.br/poseduc/revistas/capas/rev02.htm#O Professor Decreta o Fim da Escola](http://www.propp.ufms.br/poseduc/revistas/capas/rev02.htm#O%20Professor%20Decreta%20o%20Fim%20da%20Escola)>. Acesso em 20 dez. De 2012.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução: Célia Neves. et al. Revisão: Célia Neves. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra LTDA, 2011.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira S.A, 1979.

LENIN, V. **As três fontes**. Revisão: Ana Corbisier. et al. São Paulo – SP: Editora Expressão Popular, 2009.

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

LUKÁCS. G. **Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social**. Supervisão editorial: Ester Vaisman. Tradução: Lya Luft. et al. Revisão Técnica: Ronaldo Vielme Fortes. Prefácio e notas: Ester Vaisman. et al. Posfácio: Nicolas Tertuliam. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Materialismo e dialética: crise teórica das ciências da natureza.**

Preparação e Revisão: Gilson Dantas. et al. Capa: Centelha Cultural Editoração.  
Apresentação: Gilson Dantas. Posfácio: Edison Salles. Brasília: Editora Kiron, 2011.

LÚRIA A. R. **Curso de Psicologia Geral. Introdução Evolucionista à Psicologia.**

Tradução: Paulo Bezerra. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 1991.

MARX, K; ENGELS F. **Crítica da Educação e do Ensino.** Introdução e notas: Roger Dangeville. Moraes Editores. Rua do Século, 34- 2.º Lisboa – Portugal, 1978.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista.** Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política. (Livro primeiro: O Processo da Produção do Capital).** Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1 v. 2004.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** Tradução e Introdução: Florestan Fernandes. – 2. Ed. – São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. **O 18 brumário e as cartas a Kugelmann.** Tradução: Leonardo Konder. et al. - 4ª edição. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX e ENGELS. **Obras escolhidas.** Traduções revistas e corrigidas: Instituto Marx-Engels-Lenin. Volume 2. Editora Alfa-Omega, LTDA São Paulo. [20-?].

\_\_\_\_\_. **Manuscritos: Econômico – Filosóficos.** Escrito: entre abril e agosto de 1844. Primeira Edição: 1932. Fonte: Antivalor. Transcrição: Alexandre Moreira Oliveira, abril 2007. HTML: Fernando A. S. Araújo, setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap04.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2012.

MAURO, L. I. Meta Amor Fases. Coletânea de poemas. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

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

MOURA O. M. **O Jogo e a Construção do Conhecimento Matemático.** Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_10\\_p045-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p045-053_c.pdf)>. Acesso em 24 dez. 2012.

MOURA, O. M.; SFORNI, F. S. M.; ARAÚJO, S. E. **Objetivação E Apropriação De Conhecimentos na Atividade Orientadora de Ensino**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n.1, p. 39-50, jan/abr. 2011.

NAGEL, L. H. **A sociedade do Conhecimento no Conhecimento dos Educadores**. Ano I – Nº 04- Maio de 2002 – QUADRIMESTRAL. Maringá – PR. Disponível em: <[http://www.urutagua.uem.br//04edu\\_lizia.htm](http://www.urutagua.uem.br//04edu_lizia.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2012

\_\_\_\_\_. **Qual educação? Qual Escola? Questões de pesquisa e estudos. Elementos formativos para a construção da escola e da educação em tempos atuais**. UNIOESTE, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Educação dos alunos (ou filhos) da pós-modernidade**. Disponível em: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/semana%20pedagogica%202010/A\\_Educacao\\_dos\\_Alunos\\_ou\\_Filhos\\_da\\_pos\\_Modernidade.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/semana%20pedagogica%202010/A_Educacao_dos_Alunos_ou_Filhos_da_pos_Modernidade.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2012.

PFEFFER, I. M. **COMO, O QUE E PARA QUE/QUEM PENSAR A AULA?** In: V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO – UFSC. Florianópolis: 2011. <[http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_05/e05g\\_t005.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05g_t005.pdf)>. Acesso em: 25 fev.2013.

RIBEIRO, M, V; VÓVIO, L. C; MOURA, P. M. **Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2013

SABBATINI, R. M. E. **Noosfera Ciência, Tecnologia e Sociedade**. Disponível em: <<http://noosfera.org.br/>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

SAINT-EXUPÉRY A. **O pequeno Príncipe**. Tradução: Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro, Agir Editora Limitada. Tradução Dom Marcos Barbosa, 2006.

SAVIANI, D. **Da nova LDB. ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Editores Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Editores Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP:

Editora Autores Associados, 2003.

SILVA, M. S. **Educadores e educandos: tempos históricos.** Formação Pedagógica. Brasília: 3ª edição atualizada e revisada em 2008.

SILVEIRA, B. **Mini Dicionário da Língua Portuguesa.** Ed. Ver. E atual. – São Paulo: FTD, 2000.

VALDEMARIN, V. T. **O Discurso Pedagógico como forma de transmissão de conhecimento.** In: **O Professor e o Ensino: Novos Olhares.** Caderno CEDES, 44, UNICAMP, Campinas: 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100007&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 01 fev. 2013.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e Existência.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA. 1969.

VIRIATO, O. E; FAVORETO, A. Currículo integrado e o método dialético no ensino: entre limites e possibilidades. In: **Produção do Conhecimento no Proeja; Cinco Anos de Pesquisa.** (Org.). ZANARDINI, S. M. I. et al. ed. - Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. p. 15- 38.

VIRIATO, O. E; FAVORETO, A; KLEIN, L, R. **Trabalho Docente, PROEJA e Currículo Integrado: algumas reflexões.** Disponível em:<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n2p719>>. Acesso em: 20 dez. 2012.