

DIDÁTICA: QUESTÕES DE MÉTODO E TEORIA  
Lenilda Rego Albuquerque de **Faria** – UFAC  
Maria Isabel de **Almeida** – USP

Pensar a didática é pensar a questão ensino-aprendizagem, seu objeto. No entanto, o que significa pensar assim? O que estamos entendendo por esse processo?

Essas perguntas já não estão satisfatoriamente debatidas e acomodadas no interior da literatura acumulada? Antigas e novas questões se colocam com toda força: como temos tratado a didática e a formação de professores e, no interior destas, como o professor aprende? Como o aluno aprende e mais: o que a forma como este aprende demanda para a formação inicial e contínua do professor? Entre a didática e o currículo, quais as aproximações? Nessa relação, o que tem de específico da didática?

As categorias clássicas como: conteúdos de ensino, relação professor-aluno, avaliação da aprendizagem e escolar, planejamento de ensino e planejamento escolar? Os métodos? As técnicas? O livro didático? Como temos tratado essas questões quando discutimos a transversalidade e suas temáticas como direitos humanos, gênero, etnia, sexualidade, violência, novas tecnologias e vice-versa? Tratamos? Explicitamos as conexões e mediações? Ou tratamos de modo separado, fragmentado? Como se não fossem questões que se interdependem na sua essência? Entretanto, por que não o fazemos? Será que os estudos têm a intenção deliberada de não tratar de modo objetivo, científico, questões sobre as quais se debruçam e que afligem a todos aqueles que tomam a prática educativa como objeto de estudo? Penso que essa resposta pode estar além do querer, da vontade dos investigadores.

Várias são as portas e janelas das quais dispomos para problematizarmos as questões que ora nos fazemos, e algumas, já bem conhecidas daqueles que se ocupam do objeto da didática. Trata-se das questões de *teoria* e de *método*, inserindo-se no âmbito de nossas preocupações com as questões didáticas nos últimos anos. O objetivo é problematizar como as questões de método e teoria rebatem no modo de pensar e fazer da atividade educativa.

Às vezes, em debates, eventos científicos, falas e mesmo pesquisas, é comum tomarmos categorias, ideias, conceitos sem que façamos uma mínima referência às suas bases gnosiológicas – relativo ao nosso entendimento do modo como o conhecimento é produzindo, e ainda das questões ontológicas – relativas ao nosso entendimento sobre como é produzida a realidade sobre a qual pretendemos nos dirigir.

Suspeito que o que está por trás dessas posturas relaciona-se com a velha e renovada ideia da neutralidade científica e, por isso mesmo, é possível, para alguns, o tratamento de problemas – no caso, pedagógico-didáticos – sem que se explicita às diferenças epistemológicas. Sinalizando, assim, o desconhecimento de outro grave problema – para a produção de um conhecimento racional, esclarecedor, portanto, objetivo – a saber: o ecletismo epistemológico. Frigotto (2006) já apontava essa preocupação quando dizia:

[...] um dos problemas cruciais que enfrentamos hoje na pesquisa educacional, e que merece um esforço sistemático, é superar a confusão bastante generalizada entre a necessária liberdade de pensamento, convívio de posturas divergentes e pluralismo formal ou o ecletismo. (p. 86)

O cuidado com o ecletismo epistemológico também é preocupação em nossos estudos, pois o combate crítico às posturas dogmáticas e à defesa do livre debate e confronto das ideias não se traduzem no conformismo de tomar um pouco de uma e de outra teoria. Lefebvre (1975), discutindo o movimento da superação dos momentos contraditórios do conceito, adverte que:

[...] passa-se do dogmatismo a um erro talvez ainda pior: ao ecletismo. Mistura-se doutrinas, pontos de vistas [...] faz-se uma “salada”. Resíduos e fragmentos de cada doutrina são lançados no mesmo pote, para serem cozinhados na mesma “sopa eclética”. (p. 229)

Para ele, ao assumir essas posturas, presta-se um desserviço à prática política e científica, pois não se realiza o movimento profundo da superação e aí permanecemos no plano da unilateralidade: “a verdadeira superação é obtida não através de uma amortização das diferenças (entre as doutrinas e as ideias), mas, ao contrário, *aguçando* essas diferenças” (1975, p. 229).

A existência de várias teorias do conhecimento enriquece e amplia a compreensão que temos da realidade, assim como notadamente, na ordem social atual, temos projetos político-sociais e educacionais diferentes e até mesmo antagônicos, assim a consciência sobre o instrumental teórico que melhor problematiza e esclarece de modo orgânico o nosso agir e pensar diário no mundo, com vistas à aproximação de um projeto de sociedade e de educação que seja humanizador e emancipador, é uma condição que se impõe de modo imperativo.

Sublinhamos que “o humanismo, em sua gênese e por sua própria essência é um conhecimento do homem voltado para a defesa de sua dignidade e de seus direitos. Por

isso, o humanismo é combativo, e mesmo agressivo [...]” (LUKÁCS, 2007, p. 45), uma vez que, para Marx (*apud* LUKÁCS, 2007), a emancipação só pode se realizar com a supressão das condições de existência desumana da sociedade burguesa. Para este:

Somente quando o homem real, individual, reassumir em si o cidadão abstrato, e quando, como homem individual, em sua vida empírica, em seu trabalho individual, em suas relações individuais, tiver se tornado ente genérico, somente quando o homem reconhecer e organizar suas próprias forças como forças sociais e, portanto, não mais separar de si a força social na figura da força política, somente então realizar-se-á a emancipação humana. (p. 170)

Por essa razão, é imprescindível que saibamos qual é o método da análise, a concepção de educação que melhor explica e consegue, por aproximações, esclarecer a realidade com a qual nos defrontamos imediata e mediadamente, para que, ao conhecer problemas, limites e potencialidades, possamos ter instrumentais teórico-práticos que, pela práxis humana e educativa, contribuirão para que não apenas se manifeste *como ela é*, mas que venha *deixar de ser como é*.

A base desse entendimento se ancora na tese de Marx (1983), no diálogo com Feuerbach, no qual o pensador manifesta-se sobre sentido prático do trabalho intelectual. Diz ele: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (p. 539). É do interior da teoria do materialismo histórico-dialético que pretendemos abordar as questões do ensino e da aprendizagem.

A necessidade de explicitar a teoria e o método de investigação que está na base da reflexão ganha maior relevância hoje muito menos pela necessidade de nos posicionar dizendo qual o método de análise – uma vez que temos o entendimento de que não basta essa atitude para garantirmos a riqueza teórica da pesquisa –, mas muito mais por este sofrer questionamentos sobre sua validade e atualidade.

Lombardi (1993), posicionando-se criticamente, constata a existência dessas posições quando diz que “os pós-críticos argumentam que o marxismo, hoje, não passa de uma concepção datada, com alcance já esgotado para as ‘novas’ formulações e para a produção de ‘novos’ conhecimentos” (p. 159). Com efeito, para ele, ao contrário, “[...] a concepção materialista dialética da história ainda é de extrema atualidade, trazendo algumas *categorias analíticas* que explicitam e desvelam o quadro das relações contemporâneas existentes”(s/p).

Saviani (1996), discutindo e posicionando-se sobre o futuro da filosofia da práxis, também diz que suas conclusões sobre a decretação da morte do marxismo

caminham no sentido inverso, contrário daquilo que assumiu a aparência de verdade à luz dos acontecimentos do leste europeu.

Levando-se em conta que uma filosofia é insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso os problemas que surgiriam seriam de outra ordem [...]. O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. (p. 181)

Portanto, para ele:

Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual, já que os problemas que ele se empenhou em deslindar foram exatamente os problemas do capitalismo. (p. 181)

No entanto, em que consiste o método de investigação? Não raro vemos este ser confundido com técnicas e procedimentos metodológicos!? Entendemos a expressão método de análise como autoexplicativa. O método é um *metho* – fim, *hodos* – caminho, ou seja, o caminho por meio do qual se chega ao objetivo da análise.

Trabalhamos com a concepção de método como trajetória teórica que expressa uma visão de mundo, homem e conhecimento. Depreendemos que, na atividade de pesquisa, o modo como o pesquisador se posiciona diante do fenômeno está ligado à sua experiência social, à sua trajetória teórica. Nisso se distancia das concepções de método como conjunto de técnicas e procedimentos operacionais.

O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações. (PAULO NETTO, 2009, p. 689)

Sobre o método de Marx, Paulo Netto (1992), ao discutir *marxismo e questões de método nas ciências sociais*, esclarece que ser ortodoxo não significa adesão acrítica aos resultados da pesquisa de Marx nem fé nas teses desse pensador ou a exegese de um texto sagrado. Para ele, a ortodoxia

[...] refere-se, ao contrário e exclusivamente, ao método. Ela implica a convicção científica de que, com o marxismo dialético, encontrou-se o método correto de investigação e de que o método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado e aprofundado no sentido indicado por seus fundadores; [...] implica na convicção de que todas as tentativas de “superar” ou “melhorar” este método conduziram – e necessariamente deveriam fazê-lo – à sua trivialização, transformando-o num ecletismo. (p. 60)

Com o entendimento de que o método dialético pode ajudar a produzir análises fecundas a respeito da problemática pedagógico-didática, vemos como premente a necessidade de discutirmos alguns equívocos que historicamente tem distanciado e distorcido o modo como seus fundadores o apresentaram.

### 1. Interpretações equivocadas

Na academia, não raro encontramos posições que consideram Marx um economicista, determinista, que buscou explicar a sociedade a partir de um único fator ou de uma causa, que desprezou a cultura e que afirmara que caminharíamos necessariamente para o socialismo. Ele, para estes, não passa de um autor simplório e autoritário que deve ser combatido. Paulo Netto (2009) apresenta alguns equívocos que decorrem das interpretações que deformaram, adulteraram e/ou falsificaram a concepção teórico-metodológica de Marx.

No campo marxista, muitas das deformações tiveram por base as influências positivistas, dominantes nas elaborações dos principais pensadores (Plekhanov, Kautsky) da Segunda Internacional, organização socialista fundada em 1889 e de grande importância até 1914. (p. 669)

Contudo, não para por aí.

Essas influências não foram superadas – antes se viram agravadas, inclusive com incidências neopositivistas – no desenvolvimento ideológico ulterior da Terceira Internacional (organização comunista que existiu entre 1919 e 1943), culminando na ideologia stalinista. (p. 669)

O segundo equívoco é que, “no registro dos manuais, Marx aparece geralmente como um teórico fatorialista – ele teria sido aquele que, na análise da história e da sociedade, situou o ‘fator econômico’ como determinante em relação aos ‘fatores’ sociais, culturais etc.”( p. 670). O autor destaca que Engels, em carta de setembro de 1890, já advertira contra essa deformação: recordando que Marx e ele sustentavam tão somente a tese segundo a qual a *produção e a reprodução da vida real apenas em última instância* determinavam a história.

Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais que isto. Se alguém o modifica afirmando que o fator econômico é o único fato determinante, converte àquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. (ENGELS *apud* PAULO NETTO, 2009, p. 670)

O terceiro liga-se às posturas dos adversários teóricos de Marx, que buscaram creditar a sua teoria às explicações ‘monocausalistas’ dos processos sociais, isto é, explicações que pretendiam esclarecer tudo a partir de uma única causa ou fator. Paulo Netto (2009) nos diz que a crítica é inteiramente inepta se referida a Marx, que jamais recorreu a essas explicações

[...] uma vez que, como realçou um de seus melhores estudiosos, é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa. (LUKÁCS *apud* PAULO NETTO, 2009, 670)

Na atualidade, para o pensador, a crítica a teoria de Marx se concentra especialmente sobre dois eixos temáticos. O primeiro diz respeito a uma suposta irrelevância das dimensões culturais e simbólicas no universo teórico de Marx, com todas as consequências daí derivadas para a sua perspectiva metodológica. A esse respeito, observa que “apesar de amplamente difundida em meios acadêmicos, trata-se de crítica absolutamente despropositada, facilmente refutável com o recurso à textualidade marxiana [...]” (p. 671). O segundo eixo se relaciona a um pretensão ‘determinismo’ no pensamento marxiano. Para estes, a teoria social dele estaria comprometida por uma teleologia evolucionista, na qual uma dinâmica qualquer, seja ela econômica, tecnológica, etc., dirigiria necessária e compulsoriamente a história para um fim já previsto, o socialismo. A nosso ver, a improcedência desse argumento se revela na síntese de Marx, quando nos diz “o socialismo ou barbárie” discutida por István Mészáros na obra *O SÉCULO XXI – socialismo ou barbárie?*

A postura de Paulo Netto, o marxismo praticado por ele, assim como observa Coutinho (2004), recusa o ecletismo e a fácil capitulação aos modismos intelectuais, mas evita igualmente o dogmatismo. Trata-se de um marxismo criador aberto ao novo, situando na melhor tradição da dialética materialista, e é com esse sentido do método que procuraremos apreender nesse estudo.

## **2. Teoria e método em Marx**

O legado de Marx está para além da riqueza cultural de sua produção. Ao se colocar o desafio de estudar o funcionamento da ordem burguesa, ele acabou construindo uma teoria – a teoria do *SER SOCIAL* – e com esta um verdadeiro arsenal categorial heurístico constituinte do método dialético que não pode ser desconsiderado no

esclarecimento dos fenômenos sociais de nossa contemporaneidade. Nesse sentido, Frigotto (1994) diz:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede ao método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (p. 77)

No entanto, por que o método dialético? O trato dos problemas pedagógicos, Pimenta (2001), no estudo sobre a natureza do objeto da Ciência da Educação, entende que “[...] a conclusão que, de modo ainda provisório foi possível elaborar sobre a natureza do objeto da Ciência da Educação, aponta para a insuficiência dos métodos positivistas lógicos e para a possibilidade do método dialético” (p. 58).

Dessa forma, se entendemos que é pela via do método dialético que se apresentam as possibilidades de elucidações teóricas dos fenômenos investigados, as categorias que fazem parte desse método como prática social, totalidade, contradição, negação, movimento, quantidade-qualidade, mediação e concreto são essenciais na compreensão objetiva e fecunda. Essas são entendidas como “formas de modos de ser, determinações da existência” (MARX, 1978), devendo ser interpretadas na objetividade do movimento incessante e contraditório do real social.

Na pesquisa, parte-se dos fatos empíricos postos pela realidade dos homens na sua imediatez para, em seguida, depois de exaustiva, rigorosa e pormenorizada incursão analítico-crítica, superada a sua abstratividade, apreender a sua concretude, as leis e regularidades fundamentais que dão a forma de ser do fenômeno.

Para Marx (1978), o conhecimento da realidade não se faz de modo imediato. A reprodução ideal se faz a partir da ascensão do abstrato ao concreto. No dizer dele, o método cientificamente exato:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação [...] o método que consiste de elevar-se do abstrato ao concreto não é se não a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (p. 116-117)

A teoria para Marx é uma modalidade de conhecimento. Pode-se dizer que a arte, o conhecimento da vida cotidiano, o conhecimento mágico-religioso são modalidades,

formas de conhecer. Entretanto, a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidade: “o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (PAULO NETTO, 2009, p. 673). Para este, “a *teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (p. 673). Aqui se constitui o conhecimento teórico e, por assim ser, é conhecimento científico.

Contudo, a reprodução da qual se refere Marx não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, como nos diz Paulo Netto (2009), o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, estrutura e dinâmica mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*, o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. Inclusive para Marx (*apud* PAULO NETTO, 2009), o papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa, pois este “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (p. 675).

A visão de Marx sobre como chegamos ao conhecimento está aqui em oposição direta às posições empiristas e pragmatistas. Na concepção dialética, empírico refere-se ao fato dado na sua existência aparente e imediata, portanto, é ponto de partida. Sua superação e elevação ao concreto pensado ou ao pensamento teórico é resultado do trabalho do pensamento. Kosik (1995) assevera:

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento [...], é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. (p. 36)

Significa dizer que o conhecimento da realidade se faz pela via da negação da imediatez e das aparências, cabendo à pesquisa a superação da abstratividade dos fenômenos. A essência dos fatos só é captada a partir do esforço “[...] direto para descobrir a estrutura da coisa e ‘a coisa em si’ [...], visto que a essência da coisa, a



estrutura da realidade, ‘a coisa em si’, o ser da coisa não se manifesta direta e imediatamente” (KOSIK, 1995, p. 17-18). Trata-se aqui de entender o homem na sua historicidade, na produção de sua existência com a natureza e com os outros homens, e não como seres isolados, deslocados de seu processo real de produção da vida.

A importância da pesquisa dialética reside no fato de o REAL não se mostrar ao homem de modo direto. Desse modo, o trabalho do pesquisador consiste na superação da abstratividade, do imediato, do claro-escuro do objeto de investigação. Entretanto, o caminho do abstrato à totalidade concreta, em geral, é sempre

[...] movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 1995, p. 37)

A consciência humana é reflexo e ao mesmo tempo projeção; registra e constrói; toma nota e planeja; reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa.

Marx entende que só é possível o conhecimento do objeto no sentido de objetivação. “O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (KOSIK, 1995, p. 28). Entende-se a tese da dialética de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si, ou seja, tem de entrar em contato com elas.

O objeto não pode ser conhecido como natureza, coisa em si. Para que possa ser conhecido, terá que passar pela práxis humana, tornando-se, assim, objeto do conhecimento. Todavia, é imprescindível não esquecer que para Marx o objeto também modifica o sujeito pela própria ação.

Marx formula uma concepção do objeto como produto da atividade subjetiva, mas entendida não mais abstratamente, e sim como atividade real, objetiva, material. [...] Concebe o conhecimento em relação a essa atividade, como conhecimento de objetos produzidos por uma atividade prática, da qual a atividade pensante, da consciência – única que o idealismo levava em conta – não podia ser separada. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 153)

O sujeito, agindo como um ser prático/sensível, sob os determinantes naturais, sociais e históricos, é sempre ativo. Na medida em que age, também conhece e sempre acrescenta algo de si no conhecimento. Na análise dialética do conhecimento, o homem reage, sente, pensa, recria sua realidade pela práxis.

Nesse entendimento, a realidade é movimento e sua objetividade não é absoluta, pois aquela é processo incessante, transformação, vir-a-ser, portanto relativa. Assim

também o é seu conhecimento. A objetividade do conhecimento não é absoluta. O homem, na sua historicidade, ao criar e recriar a realidade e o conhecimento desta, na satisfação de suas necessidades, engendra o movimento e sempre acrescenta algo de si, de pessoal, no conhecimento. Daí a importância de considerar sua individualidade quando tratamos da construção do conhecimento – seja do aluno, seja do professor – sobre sua prática.

Com efeito, na questão do conhecimento, em especial na ordem capitalista, é importante atentar para o fato de que não existe conhecimento desinteressado, sendo a neutralidade impossível, mas isso não significa de modo algum que o caráter sempre interessado do conhecimento implique na impossibilidade da objetividade. Saviani (2007) esclarece:

No entanto, sabemos que as concepções que os homens elaboram não têm apenas um caráter gnosiológico, isto é, relativo ao conhecimento da realidade, mas também ideológico, isto é, relativo aos interesses e necessidades humanas. Em suma, o conhecimento nunca é neutro, isto é desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades, de satisfazer às suas carências. Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para objetividade, o aspecto ideológico, centrado na expressão dos interesses tende, para a subjetividade. Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinado limites. (p. 23, grifo nosso)

A tarefa da concepção dialética do conhecimento consiste em saber como se produz concretamente um determinado fenômeno social e como se modifica. Marx (*apud* FRIGOTTO, 1994) evidencia esse entendimento no posfácio da 2ª edição de *O capital* por meio de um de seus críticos. Diz ele:

Para Marx, só importa uma coisa: descobrir a lei do fenômeno de cuja investigação ele se ocupa. E para ele o importante não é só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as conseqüências(sic) por meio das quais ela se manifesta na vida social [...]. (p. 79, grifo nosso)

Localizamos, com Frigotto (1994), a dialética materialista, simultaneamente como uma postura, um método de investigação e uma práxis, constituindo-se, desse

modo, de um tríptico movimento, a saber: de crítica; de construção de um conhecimento novo; e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. Kosik (1995) afirma:

A práxis na sua essência e universalidade, é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade, humano-social. A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (p. 223)

A atividade humana se realiza nas/pelas esferas política, social, econômica, espiritual, artística e educacional, que se imbricam, articulam-se numa relação de reciprocidade, alterando-se continuamente. Entretanto, não é uma ligação por justaposição, mas por mediação da práxis humano-social, que vai do particular ao universal e vice-versa, constituindo pelas mediações uma totalidade concreta, que é posta em movimento e movimento contraditório, objetivo e, por isso mesmo, provisório, aberto e relativo, e não como uma totalidade absoluta abstrata, rígida e fechada. Kosik (1995) se posiciona de modo esclarecedor sobre esse ponto:

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade na infinidade de seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta. Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo [...] que não é caótico, que se desenvolve [...] que se vai criando [...] não é um todo perfeito e acabado [...] de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade. (p. 44, grifo nosso)

No sentido marxiano, “a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, como um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (CIAVATTA, 2001, p. 123). Os fenômenos não existem soltos, isolados, mas ocorrem num intrincado e complexo processo das mediações e objetivações humano-sociais.

Paulo Netto (2009) observa que, para Marx, a sociedade burguesa é uma *totalidade concreta*. Não é um “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade.

Nenhuma dessas totalidades é “simples” – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos).(PAULO NETTO, 2009, p. 690)

O autor observa que a totalidade concreta e articulada que é sociedade burguesa é uma *totalidade dinâmica* – seu movimento resulta do caráter *contraditório* de *todas* as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação.

Para ele, a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las. Uma questão crucial reside em descobrir as *relações* entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa.

Tais relações nunca são diretas; elas são *mediadas* não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os *sistemas de mediações* (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade *indiferenciada* – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como “unidade do diverso”(p. 671)

Dito isso, cabe nos perguntar: Como se processa esse movimento no pensamento e do pensamento? Como acontece a passagem do abstrato, da caótica representação do todo ao conhecimento da totalidade concreta?

Para a teoria dialética do conhecimento, na análise, temos que atravessar, perfurar, penetrar na camada opaca da realidade, fazendo o caminho da aparência à essência, para só depois, passada a fase da análise, o pensamento fazer o caminho da volta. Essa seria a síntese que não é uma justaposição mecânica de elementos da análise, mas uma rica totalidade de determinações e relações diversas, ou seja, a síntese é o concreto pensado, o real concreto, o conceito: “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (MARX, 1983, p. 218).

Kosik (1995) assim descreve esse processo unitário de espiral do pensamento entre a análise e a síntese, entre o ponto de partida e o ponto de chegada:

[...] da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a ‘caótica representação do todo’ e a ‘rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações’ coincide com a compreensão da realidade. (p. 36)

É sabido que, para o pensamento marxiano, o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado.

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*. (MARX, 1988, p. 26, grifo nosso)

Entretanto, o que significa, para quem se coloca no trabalho de entendimento da realidade, essa distinção de método? Para Frigotto (1994), é na investigação que o pesquisador tem de recolher a matéria em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte de seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado, enquanto o método de exposição busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se fez da realidade estudada.

### **3. O método dialético e o ensino: decorrências**

Compreender o ensino como totalidade concreta significa para Oliveira (1991) entender o fenômeno do ensino em seu caráter antropológico de trabalho didático, produzido socialmente como práxis, articulado às bases materiais da sociedade que se pretende transformar e que tem a sala de aula como sua expressão molecular; implica seu tratamento como uma realidade inteira em movimento e que se sabe inexaurível ao conhecimento; entender o fenômeno do ensino como uma prática social/histórica, no cotidiano da escola; e descortinar a especificidade das contradições internas do ensino em torno de seus elementos e subprocessos: conteúdos/método, professor/aluno, planejamento/execução, fins e controle.

A Pedagogia de inspiração materialista dialética é campo teórico-científico de estudos sistemáticos da problemática concreta da realidade educacional. A didática é teoria do ensino e tem como objeto o processo de ensino na sua totalidade e no seu movimento.

Libâneo (2000), discutindo a especificidade da didática e sua relação com a pedagogia, define a ação educativa pelo seu caráter intencional e, desse modo, a ação docente se caracteriza como direção consciente e intencional do ensino, tendo em vista a instrução e a educação dos indivíduos, de modo a dominarem instrumentos cognitivos e operativos de assimilação da experiência social culturalmente organizada. Para ele:

A didática tem como objeto o processo de ensino na sua globalidade, [...] suas finalidades sóciopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem pelas quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos. (p. 116)

Nas relações com a pedagogia, entendendo esta como ciência da e para a práxis educativa, como direção de sentido, como esclarecimento racional da prática educativa a partir da investigação dessa mesma prática em situações concretas (Libâneo, 2000), a didática coloca-se de modo dependente. Argumentando sobre como se manifesta esta relação, Libâneo (2000) observa que:

A dependência da didática em relação à pedagogia se verifica na impossibilidade de se especificar objetivos imediatos da instrução, das matérias e dos métodos, fora de uma concepção de mundo, de uma opção metodológica geral e uma concepção de práxis pedagógica, uma vez que essas tarefas pertencem ao campo do pedagógico. (p. 117)

Pimenta (2001) também entende a didática como área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia) do mesmo modo que esta possui um caráter prático. Para ela, o objeto de estudo da didática é

[...] a problemática de ensino, enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais. (p. 63)

Nessa perspectiva, estudar o processo de ensino-aprendizagem, *seu modo de ser* na contemporaneidade, exige dos pesquisadores uma incursão nas questões da teoria do conhecimento, e no estudo de como é produzida a realidade com a qual nos defrontamos

para que se possa não apenas localizar, explicitar os limites, as dificuldades da prática educativa, como também sua positividade, sua potência criadora.

Ao pensamento pedagógico e didático, cabe a tarefa de explicar a prática educativa e o ensino como fenômeno complexo e sínteses de inúmeros condicionalismos. Contudo, fecundando essa análise, questões antigas e carregadas de sentidos na atualidade precisam ser retomadas com vigor e rigor pedagógico: Que sociedade queremos? Qual concepção de educação melhor nos ajuda no processo de construção dessa sociedade? Qual a função social da escola nas suas várias modalidades? Como é o ensino hoje? O que faz com que ele *seja do modo que é*? A que necessidades ele atende? como ele pode deixar de *ser o que é*? Como torná-lo crítico e criativo? A apropriação da cultura tem um papel importante no *vir-a-ser* das práticas educativas? Quais as possibilidades emancipatórias destas? A pedagogia, que tem a sua intencionalidade voltada para a formação omnilateral dos indivíduos e seu processo de humanização, continua válida?

Por fim, cabe aos intelectuais na disputa por uma nova hegemonia, nos diversos espaços sociais, em especial, na escola e na universidade, “construir uma intersubjetividade revolucionária, ou seja, um conjunto de sujeitos que são plurais, mas que convergem e se unificam na luta contra o capital” (COUTINHO *apud* FRIGOTTO, 2009, p. 77).

### **Bibliografia**

COUTINHO, C. N. Apresentação. In: PAULO NETTO, J. *Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas*. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.70-90.

\_\_\_\_\_. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves, Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOMBARDI, J. C. *Marxismo e história da educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente*. 1993. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

\_\_\_\_\_. O jovem Marx e outros escritos de filosofia. In: COUTINHO, C. N. PAULO NETTO, J. (Orgs.). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007. (Pensamento Crítico).

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos: filosóficos e outros textos escolhidos*. Seleção: José Arthur Giannotti; trad. José Carlos Bruni *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril, 1978. (Os pensadores)

\_\_\_\_\_. *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. Revisão: Carlos Roberto F. Nogueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes 1983.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Elementos teórico-metodológicos na construção e reconstrução da didática. *Educação em Revista*, ano VI. n. 14 dez. 1991. p. 40-46. Belo Horizonte: FE-UFMG.

SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007. (Coleção memória da educação). p. 3-27.

\_\_\_\_\_. Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez, 1996.

PAULO NETTO, José Paulo. *Lukács*. Trad. José Paulo Netto e Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao método na teoria social*. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. V. 1. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 667-700.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 39-70.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Trad. Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 1990.