

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA TEORIA MARXISTA, QUESTÕES METODOLÓGICAS E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Geraldo Antonio Bergamo – UNESP
Marisa Rezende Bernardes – UNIP

Resumo

O presente estudo trata de um esforço para, a partir do que o próprio Marx descreveu como sendo o seu método e rastreando a aplicação que ele fez, explicitar as características gerais desse método, de forma a contribuir para que sua aplicação possa se dar para aqueles pesquisadores, do campo marxista, que têm se dedicado a investigar a Educação. Disso deriva que seu objeto de estudo não tem como foco o conhecimento, mas sim a produção de conhecimento, entendida como uma particular produção que compõe a produção em geral na atual formação econômico-social. De maneira sintética, busca-se exemplificar qual seria a natureza de uma aplicação do método em Ciência da Educação no que concerne à produção de conhecimento na prática científica e produção de conhecimento escolar.

Abstract

This paper intends to present and discuss the Marxist Method. Starting from the Method itself – as presented by, according to his texts – we try to describe it more precisely and completely. Looking for its adequacy and possibilities as a tool to educational research. Its subject is not the knowledge itself, but the production of such knowledge in Capitalism. In order to do this and enrich our goal, we give an example to illustrate the very nature of the method when focusing the Science of Education and how it works in this domain, trying to enlighten the knowledge production in scientific practices as well in the schooling process.

INTRODUÇÃO

O presente texto surgiu da necessidade que sentíamos de ter uma descrição suficientemente detalhada do método marxista, para poder aplicá-lo em estudos na área de Educação.

Na Introdução à Crítica da Economia Política, o próprio Marx fez uma descrição geral de seu método, sendo necessário explicitar outros pormenores que são importantes quando se está defronte à realização prática de uma investigação em Educação. Nesse mesmo texto pode-se ter a fonte principal para desentranhar o método, pois Marx o caracterizou como a exposição sintética de seu estudo em Economia Política.

Neste trabalho abstrai-se, do movimento geral das categorias realizado por Marx, quais seriam os traços essenciais da sistematização teórica realizada.

Para tanto, a leitura que Althusser faz do itinerário científico marxiano foi o guia principal, especialmente no que tange ao corte em relação ao humanismo efetivo que ele identifica na obra madura de Marx e sua descrição da chamada inversão hegeliana, inversão essa que conserva a categoria de processo sem sujeito, mas dando-lhe conteúdo material. Além disso tem o traço essencial de elidir-se as categorias antropológicas na teoria da História.

Ao nos debruçarmos sobre a tarefa, lentamente foi nos tornando claro que se há uma unidade entre conhecimento e produção de conhecimento, fazia-se necessário estabelecer as distinções interiores a essa unidade, bem como determinar qual é o pólo prevalente dessa relação. Conforme exporemos com mais detalhes, o pólo que propicia o movimento é o da produção de conhecimento, do que deriva uma prevalência da Metodologia em relação à Epistemologia. Portanto, se num primeiro momento trabalhávamos com a ideia de primeiro explicitar a teoria do conhecimento que se encontra implícita na obra marxiana, concluímos que a necessidade primeira centrava-se em explicitar o método.

Efetuada a abstração, esboçamos uma aplicação do método em Ciência da Educação, apresentada de forma bastante esquemática. Primeiro fazemos uma sistematização, ao nível teórico mais geral e abstrato, para a educação escolar, centrada na categoria produção de conhecimento escolar, prescindindo de categorias da Psicologia e Antropologia e, em seguida, uma análise da produção de conhecimento na prática científica onde se desce aos fenômenos das relações entre os produtores de conhecimento, momento teórico esse em que os aportes antropológicos e psicológicos aparecem subordinados às categorias da Ciência da História.

1. O LOCAL E O DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

A categoria utilizada para situar a Ciência da Educação é a de continente epistemológico (ALTHUSSER, 1975 e 1999), um conjunto de ciências estruturalmente de mesma natureza epistemológica, sendo uma delas o centro estruturante e as demais regiões que significam o desenvolvimento desse centro:

- o 1º continente é o da Matemática (já colocado sistematizadamente pelos filósofos gregos) e tem como região a Lógica.
- o 2º é o da Física (a partir da sistematização de Galileu e depois Newton) tendo como regiões a Química, a Biologia, a Geologia, enfim as ciências da natureza.
- o 3º é o da História (a partir da Ciência da História ou Materialismo Dialético introduzido por Marx e Engels) e tem como regiões a Economia Política, a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Educação, enfim as ciências humanas. Tem-se ainda que as categorias da Economia Política constituem o núcleo da Ciência da História.

1.1. A Ciência da História

a) Tem como pressuposto a dialética entre o movimento do pensamento e o movimento do real, sendo que este subsiste independentemente do pensamento (não é o pensamento que cria o mundo). O movimento do pensamento tem natureza especulativa/teórica que é a forma que o cérebro tem de se relacionar com o mundo, o que pressupõe que a teoria deve buscar seu critério de validade na adequação prática.

b) Ciência da História significa História das Formações Sociais. Formações sociais significam os sucessivos modos de produção que organizam a produção e reprodução das condições materiais de existência.

Seus conceitos fundamentais são: modo de produção, base material (que é a unidade dialética de forças produtivas e relações de produção), superestruturas jurídico-política e ideológica, classe e luta de classe, determinação em última instância (ou sobredeterminação) e autonomia relativa das esferas, ou seja, suas categorias de base são pertinentes à Economia Política e o movimento das categorias é estruturado pelo materialismo dialético. Formação social é a unidade dialética de base material e superestruturas jurídico-política e ideológica.

Esses conceitos ou categorias são, então, básicos para a Ciência da Educação, aos quais se acrescentam aqueles que são próprios dessa específica região continental, como processo de ensino e aprendizagem, finalidades pedagógicas, método didático, aula, etc.

2. O OBJETO DESTE ESTUDO: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Esses pressupostos colocam neste ponto a categoria produção de conhecimento e não a categoria conhecimento como objeto principal de estudo.

Para entender o processo de produção e reprodução da existência, na atual formação econômico-social parte-se da abstração (mas abstração com alto poder explicativo) constituída pela categoria produção em geral (que é a unidade dialética dos momentos produção-distribuição-troca-consumo). No processo de análise, vai-se deparar com produções específicas, sendo que a dominante é a produção industrial. Daí a produção de conhecimento constituir uma esfera com autonomia relativa mas que responde à dominância da produção industrial.

Colocado o foco na produção de conhecimento, tem-se que a Metodologia é dominante em relação à Epistemologia (que é determinada, em última instância, por aquela), no mesmo movimento em que constituem uma unidade na diversidade.

2.1. O Método da Economia Política (MARX *in* GIANOTTI, 1999) marxista como método base para a Ciência da Educação

- a realidade, que subsiste enquanto independente do conhecimento, é o ponto de partida da intuição e da representação, configurando uma unidade/totalidade em estado caótico.

- o ponto de partida teórico é a análise, que implica um movimento de diferenciação na unidade/totalidade e estabelecimento de relações entre as partes. É um processo de determinação: diferenciação implicando uma hierarquia que vai no sentido de categorias mais concretas/complexas para categorias mais abstratas/simples as quais constituem determinações das mais complexas não só por diferenciações surgidas no interior daquelas, como também pelo estabelecimento de nexos causais [tem-se aqui um momento de lógica formal enquanto caso particular da lógica dialética].

- chegando-se às categorias mais simples/abstratas o movimento é de síntese, invertendo-se o sentido que agora vai delas para as mais complexas/concretas. Mas o foco do movimento não está apenas nessa inversão de sentido e sim numa sistematização presidida por relações de polaridade ou contradição, tanto entre categorias quanto polaridades internas a uma dada categoria. Nesse processo há o estabelecimento de mediações.

Esquemáticamente, tem-se os seguintes momentos de constituição de determinações e mediações:

a) a identificação de pólos opostos: **A=B**

b) a mediação imediata de pólos opostos: **A** é o meio imediato de desenvolvimento de **B** e reciprocamente (1ª negação pois **A** se nega ao desenvolver **B** e reciprocamente). Nessa unidade indissolúvel dos contrários, a ação do negativo é interna, o que se diferencia da mera oposição.

c) os pólos se diferenciam por serem qualitativamente distintos e então a relação entre ambos pressupõe um “termo médio”, estabelecendo outra relação de mediação. Do ponto de vista lógico é que aparece a necessidade de um terceiro termo para estabelecer relação entre pólos qualitativamente irreduzíveis (essa relação implica uma segunda negação em que **A** se determina pela negação de **B** e reciprocamente). Tem-se aqui a oposição externa do negativo.

d) ação interna e oposição externa do negativo caracterizam uma contradição, que resolve-se num momento novo de uma unidade elevada a um nível mais alto, que incorpora e supera a unidade anterior¹.

Completada a unidade desses dois movimentos (análise e síntese) a unidade/totalidade é agora um rico complexo de determinações e relações que constituem um concreto de pensamento mais adequado para representar o real nos requisitos de descrição, explicação e predição das tendências de seu desenvolvimento.

2.1.1. Princípios normalizadores do método

a) deve-se fazer uma distinção entre o método de investigação e o método de exposição da teoria, no sentido de que na investigação os dois momentos estão numa unidade em que análise e síntese encontram-se em permanente intercâmbio entre si e na exposição a unidade é dada pela seqüência análise para síntese ou o inverso.

b) na investigação há a necessidade da orientação do movimento estruturar-se centralmente, tendo como centro as categorias mais ricas em determinações e relações. Isso também significa que a análise é dirigida pela síntese, ou seja, caracteriza a dominância da síntese na unidade análise-síntese.

c) isso articula-se com o princípio que estabelece que o mais complexo e desenvolvido tem poder explicativo para explicar o menos desenvolvido/complexo, mas a recíproca não é verdadeira.

d) na análise, em relação às categorias mais simples/abstratas, a estruturação também é central, devendo-se ter uma categoria simples que direcione a análise, constituindo-se numa espécie de célula-ovo que, ao desenvolver-se, dará corpo orgânico à teoria. Essa categoria

¹ A cantilena tese-antítese-síntese é uma banalização do significado de dialética. Uma dialética que responda ao desenvolvimento teórico a partir de Hegel comporta quatro movimentos, aos quais Marx e Engels vão dar conteúdo material.

nuclear direciona o movimento de ascensão do mais simples/abstrato para o mais complexo/concreto.

e) as predições da teoria vão se expressar em leis de tendência, envolvendo tendências contraditórias, mas de tal modo que uma delas é prevalente sobre a outra (caso contrário recair-se-ia no relativismo). Isso pressupõe que no movimento das categorias, as categorias **A** e **B** que expressam uma polaridade são de tal forma que um dos pólos é prevalente sobre o outro. Se a prevalência é do pólo **A** tem-se uma síntese que articula-se a uma lei de tendência **A'** que se opõe à tendência **B'** articulada à síntese resultante da prevalência do pólo **B**. Do ponto de vista lógico, isto está em acordo com o princípio de que a possibilidade de movimento apenas se coloca se pólos opostos não forem equivalentes. Note-se que na lógica formal pólos opostos são equivalentes, o que explica sua eficácia quando se trata de organizar as teorias que dizem respeito a situações estratificadas e nessa lógica mediação significa tão somente um termo médio entre os pólos opostos, o que, combinado com a equivalência dos pólos leva a sua eficácia para exprimir leis de caráter determinista).

f) no nível teórico mais geral, o movimento das categorias deve prescindir daquelas derivadas da Biologia, Psicologia e Antropologia, de tal maneira que, no aspecto formal, a estrutura tenha centro na categoria processo sem sujeito, a qual vai dar estrutura geral à análise ao movimentar as categorias da Economia Política que se adequem ao particular campo do conhecimento que se está investigando. Chega-se assim a um nível alto de abstração, mas uma abstração que deva fazer sentido para repor uma estrutura geral da qual derive possibilidades de incluir os aportes biológicos, psicológicos, antropológicos, etc. subordinados (desse ponto de vista teórico) à estrutura geral².

2.2. As relações lógicas descritas acima podem levar a uma dialética idealista onde há uma identificação “final” entre pólos opostos que só teria sido tornada possível pelo pensamento movendo-se por si mesmo, sendo a lógica uma espécie de substrato ou essência do pensamento.

Nesse ponto é que o deslocamento do objeto ter ido da categoria conhecimento para a de produção de conhecimento vai configurar com maior precisão que se está no campo materialista.

Particularmente, o princípio da prevalência de um dos pólos está articulado ao movimento do real social que se desenvolve enquanto tendências e contra-tendências, sendo possível com este método obter-se uma adequada representação que descreva uma determinada correlação de forças presente numa esfera (ou no todo) social, explique esse estágio da correlação de forças e expresse a tendência dominante de seu desenvolvimento.

2.3. Também na produção de conhecimento há uma organização de produtores, onde essa esfera específica tem autonomia relativa em relação à totalidade da produção.

A produção de conhecimento científico vai ter particulares instâncias e instituições sociais que a organizam, conforme se tenha, na totalidade social, diferentes modos de produção (da produção em geral). Assim, embora haja o princípio da autonomia relativa das esferas, um determinado modo de produção científico (com seu método e a sua lógica subjacente), vai encontrar-se sobredeterminado pela prática social dominante. Está-se aqui assumindo que a lógica, conforme Lenin, constitui-se enquanto estabilização da bilionésima repetição da atividade prática do movimento do pensamento [em seu trabalho/relação de representação do real].

Além disso, numa sociedade dividida em classes, métodos e lógicas oponentes tem como lei de tendência respectivas filiações a interesses de classes antagônicas.

2.4. Relações entre produção de conhecimento e conhecimento e entre metodologia e epistemologia

² Se por um lado o mais complexo e desenvolvido explica o menos complexo, por outro não o substitui nem o elimina. Esse pressuposto vai na contramão da interpretação de Althusser segundo a qual o corte epistemológico efetuado na Ciência da História eliminaria de vez o lugar ocupado pelas categorias antropológicas.

2.4.1. No desenvolvimento de uma teoria a lógica subjacente organizadora e os dados constituem uma unidade na diversidade:

- a) há uma identidade entre a lógica e os dados, no sentido que um certo conjunto de todos os dados já é uma certa lógica organizadora, bem como de uma certa lógica (o princípio organizador) determinar o conjunto de dados correspondente;
- b) um conjunto de dados é o meio imediato para se desenvolver a lógica que os sistematiza e a lógica subjacente é o meio imediato para que os dados desenvolvam um determinado significado no sistema teórico correspondente;
- c) lógica e dados têm natureza qualitativa distintas e daí há a necessidade de um determinado método científico para estabelecer a relação entre ambos.

Esses três passos não se constituem como uma sequência lógica, a não ser em termos de necessidade de exposição. No pensamento, mais propriamente, na investigação, há um constante “trânsito” entre os passos e uma dada sequência deles aparece apenas enquanto uma estabilização provisória do movimento.

Além do mais, esse movimento não é uma forma lógica que seria a “essência” do pensamento, ou seja, o meio onde o “pensamento” teria condições de existir por si mesmo e, a partir daí, “instaurar” o mundo, o qual seria o mero resultado do movimento das categorias. Tem-se, sim, uma produção do pensamento que está articulada com a produção, mais geral, das condições e possibilidades de existência da espécie humana.

2.4.2. Quanto ao movimento interno de produção de um dado conhecimento, o contínuo intercâmbio entre análise e síntese pode ser explicado como um movimento entre generalidade, particularidade e singularidade (LUKÁCS, 1967).

Enquanto finalidade, uma teoria aspira a uma identificação entre generalidade e singularidade, sendo o conceito a forma em que a generalidade determina todas as singularidades que a constituem e as determinações pelas quais uma singularidade ascende à generalidade que a representa. No processo prático de elaboração teórica, o que se tem é uma sucessiva aproximação quer à generalidade, quer à singularidade, que se estabiliza provisoriamente pela mediação de particularidades, as quais são categorias por assim dizer em estado prático, que aparecem tanto numa relação em que elas surgem de diferenciações internas da generalidade e num segundo momento podem adquirir um grau maior de concretude, caminhando para uma nova generalidade de nível superior, quanto estão em relação com singularidades, sendo um meio de estabilizar suas determinações que foram possíveis de serem explicitadas dentro de um determinado marco teórico. A estabilização provisória que se organiza centralmente pelas relações entre essas categorias práticas, as particularidades, constituem, por sua vez, o recorte de representação do movimento do real que foi possível de ser realizado por uma determinada investigação.

3. À GUIA DE APLICAÇÃO DO MÉTODO

Vejamos, com um exemplo (exposto de forma esquemática), como organizar uma teoria e/ou uma investigação segundo o método acima descrito.

Para se estabelecer uma teoria da educação, faz-se uma distinção entre educação escolar (educação sistemática) e educação familiar, educação no processo de trabalho, educação no grupo social de referência, etc. (formas não sistemáticas de educação). Na sociedade burguesa a educação escolar encontra-se desenvolvida e é hegemônica em relação às outras formas (SAVIANI, 2003) e, do ponto de vista teórico, pode explicar as outras formas, mas o inverso não é verdadeiro. Além disso, a categoria educação escolar é um conjunto complexo de determinações e relações (note-se que nos referimos a ela como educação sistemática). Nas formas de educação que chamamos de não sistemáticas ou não se apresentam algumas das determinações da educação escolar, ou aquelas determinações que se apresentam não aparecem de maneira plenamente desenvolvida. Tem-se daí, do ponto de vista teórico, que a educação escolar pode explicar o significado da educação familiar etc., mas a recíproca não ocorre.

Na análise da categoria educação escolar vamos nos deparar com suas determinações expressas em categorias mais simples/abstratas, como produção de conhecimento escolar,

conhecimento escolar, ensino, aprendizagem, processo de ensino e aprendizagem, conteúdos, métodos, finalidades, professor, estudante, aula, ...

Destas, a que tem maior riqueza de determinações e relações, constituindo-se assim no núcleo direcionador da análise, é a categoria produção de conhecimento escolar, inclusive para permitir estabelecer com maior precisão os nexos entre o objeto particular deste estudo (educação escolar) com a teoria da história das formações sociais, na qual modo de produção é uma categoria nuclear.

De início a análise diferenciar a produção de conhecimento na prática científica da produção de conhecimento escolar, ao mesmo tempo que se deve encontrar as articulações entre ambas as formas de produção. Isso pressupõe a diferenciação e articulação entre conhecimento da ciência de referência e conhecimento da matéria/disciplina escolar correspondente, bem como a diferenciação e articulação entre método científico e método didático (método de ensino e método de aprendizagem). Em termos de síntese, correspondentemente ao estabelecimento do método científico enquanto mediação de dados e lógica organizadora na produção científica, vai-se ter aqui o método didático (e não o professor) enquanto mediação de estudante e conhecimento historicamente acumulado. No mesmo movimento das categorias, há tanto uma diferenciação quanto uma articulação entre essas mediações. Neste contexto, a categoria estudante pressupõe um conteúdo científico escolar (idem para artístico, filosófico, da cultura erudita) historicamente acumulado e elaborado que, ao ser apropriado pelo estudante, o identifica com o conteúdo, no mesmo movimento em que a categoria conteúdo científico escolar pressupõe um estudante que, ao constituir significados para esse conteúdo, o identifica com o estudante. (Note-se que aquelas explicações que partem de caracterizar o estudante a partir de dados como, por exemplo, se é filho de pai alcoólatra e/ou mãe prostituta, com a inevitável conclusão que o papel fundamental da escola é o de propiciar atividades que elevem o grau de auto-estima desse sujeito, embora não sendo elimináveis deixam de ter, no contexto teórico aqui apresentado, nível elevado de poder explicativo).

Nesse movimento teórico o estudante é, então, o meio imediato para o desenvolvimento do conteúdo escolar, entendido desenvolvimento do conteúdo como o processo de significação (constituição de significados) realizado pelo estudante e o conteúdo é o meio imediato de desenvolvimento do estudante, entendido seu desenvolvimento como o processo de apropriação que vai colocando o estudante em condições adequadas de integrar o conjunto de relações humanas presentes na atual formação econômico-social.

Mas estudante e conteúdo não se identificam imediatamente e não são tão somente um o meio imediato para o desenvolvimento do outro. No processo de significação e apropriação há a mediação do método didático (método próprio ao ensino de um conteúdo e método próprio à aprendizagem desse conteúdo), sendo que o método didático vai ser tanto mais eficaz quanto mais estiver ancorado na sistematização historicamente acumulada e elaborada na prática social educativa (e não na “experiência” de tal ou qual professor e no “cotidiano” de tal ou qual estudante).

Analogamente, e em unidade com a dialética anterior, há o movimento das categorias estudante e finalidades da educação, sendo que a mediação do método didático vai pressupor suas relações de diferenciação/articulação com o método de sistematização axiológico e o método da prática social política (numa sociedade dividida em classes).

No processo de significação/apropriação, a polaridade estudante-conteúdo, tem como pólo prevalente o estudante quando se está tratando de explicar o processo de individuação (e não de individualização) em que a internalização de conteúdos e finalidades vai se desenvolvendo na direção do indivíduo “inscrever-se” predominantemente em uma das posições do antagonismo de classe e a prevalência do pólo conteúdo a estar se tratando de explicar o significado da cultura em formar sujeitos “inscritos” em certa posição do antagonismo de classe. Isso significa que os métodos didáticos não se desenvolvem de maneira apenas interna às necessidades colocadas na esfera educativa, mas encontram-se subordinados ao metabolismo social produtor de mercadorias e disciplinador de uma força de trabalho subordinada à reprodução do capital (embora possa aparecer à consciência de determinado professor que seu esforço para melhorar seu método didático seja apenas parte de seu compromisso profissional

de “cuidar bem do desenvolvimento do aprendizado de seus alunos”). Este núcleo de análise, ainda, pode ser utilizado para se explicar o conteúdo das sucessivas “reformas do ensino” que se põem a partir dos órgãos governamentais, bem como o sucessivo “fracasso” das mesmas (fracasso no que concerne a serem analisadas apenas na esfera restrita do desenvolvimento de um “bom” processo de ensino e aprendizagem, mas que ganham sentido e apresentam-se como “sucesso” se forem levadas em contas suas reais finalidades de reproduzir o metabolismo social vigente).

Articulados a esses movimentos, tem-se ainda aquele das categorias professor e conteúdos/saberes profissionais (que envolvem tanto a ciência de referência, quanto a Ciência da Educação, as práticas sociais da categoria docente nas suas lutas econômicas e as práticas sociais políticas em que a categoria encontra-se subsumida à luta de classe). A mediação aqui vai ser encontrada no método de formação de professores.

A questão que agora se coloca é: todo esse movimento encontrar-se-ia condensado em uma categoria que pudesse servir de unidade de análise, a partir da qual se poderia realizar o movimento inverso, ascendendo do simples ao complexo?

Se nesse movimento da síntese para a análise a categoria centralizadora foi a de produção de conhecimento escolar, no movimento da análise para a síntese a categoria simples/abstrata centralizadora para o estudo da educação escolar é a aula.

É na aula que o conjunto das relações produtivas gerais, enquanto sobredeterminação, e as relações específicas de produção de conhecimento escolar se materializam em sua forma mais desenvolvida. Na aula, a produção e o consumo de conhecimento escolar se dão, por assim dizer, ao mesmo tempo, esgotando-se no próprio ato de produção e consumo, o que poderia levar-se a crer que o produto, o conhecimento escolar, teria apenas valor de uso, subtraindo-se assim ao circuito da mercadoria. Nada mais enganoso do que essa aparência. Não se frequenta a escola pela finalidade de se obter conhecimento em si mesmo, mas para se posicionar no mundo do trabalho, e o valor de uso do conhecimento escolar adquirido é o seu valor de troca enquanto potenciador da mercadoria força de trabalho. Já o seu valor de troca apenas se realiza se ele for eficazmente incorporado na força de trabalho daqueles indivíduos que lograrem um emprego. No mesmo movimento, não se ensina com a finalidade de os alunos aprenderem, mas sim de potenciar a provável força de trabalho futura que está presente na sala de aula. O valor de uso do ensino será, então, o valor de troca enquanto potenciador da força de trabalho. É nesse ponto que ensino e aprendizagem se identificam, e não na produção e consumo do produto conhecimento escolar na aula. Nas escolas privadas, essa determinação das atuais relações sociais pode ser percebida de forma mais imediata, porque outra mercadoria também nelas estão presentes: as próprias aulas. Mas também no ensino público a lógica organizadora é a mesma, embora possa aparecer à consciência de determinado professor que se trata apenas de ensinar e aprender o conhecimento historicamente acumulado (e todo o séquito de sermões e dissabores em relação àqueles estudantes “indiferentes”). Note-se que a questão recorrente dos estudantes é: - professor, para que serve? Questão mais do que pertinente, pois é uma questão ligada a um juízo de realidade: esse conhecimento tem ou não têm substância para potenciar nossa força de trabalho?, ou seja, vai nos permitir ganhar dinheiro?

No tempo da aula o ensino só vai ganhando sentido ao ir se desenvolvendo enquanto aprendizagem de estudantes, mas aprendizagem diferenciada, que diferencie estudantes uns dos outros, ou seja, por ser essa mediação imediata da aprendizagem, é que o ensino não é indiferente. Ao contrário, o ensino é diferenciador e, portanto, diferenciado nas relações de sala de aula. Também a aprendizagem, por ser diferenciada, vai dando sentido e, ao desenvolver-se, vai também dando validade àquele ensino que atenda às necessidades de potenciar a força de trabalho (que, necessariamente, deve se diferenciar ao longo do processo escolar). Fora disso, há apenas o ranger de dentes dos professores que não entendem porque boa parte dos estudantes estão se lixando para suas perorações. Só faria sentido um ensino cujo valor de uso fosse a aprendizagem se a sociedade lograsse sucesso em sair fora do metabolismo destrutivo

do capital, segundo princípios em que todas atividades, inclusive as escolares, teriam finalidade de propiciar o desenvolvimento da omnilateralidade humana³.

Nas relações de sala de aula ensino e aprendizagem têm determinações qualitativamente distintas e, portanto, só podem se dar no mesmo tempo e espaço através da mediação de um método didático. Mas métodos didáticos só têm valor se forem eficazes em realizar seu valor de uso, isto é, organizarem um ensino e uma aprendizagem que potencie diferencialmente a força de trabalho de um corpo discente. De forma esquemática, essas são determinações da aula na sociedade burguesa.

Aplicado o método em sua forma desenvolvida (e não apenas esquematicamente como aqui foi feito para os propósitos e limites deste texto), aquela totalidade que inicialmente se apresentava relativamente indiferenciada e caótica (“intuitiva”) enquanto representação do fenômeno educação escolar, passa a ter um estatuto de conhecimento sistematizado para representar o movimento real da educação escolar. Tal movimento das categorias, em que a síntese é articulada pela (categoria) produção de conhecimento escolar, cujo processo de determinações acabará dando de encontro com (a categoria) aula e em que o movimento analítico tem a aula como unidade de análise para se ascender de volta ao processo total da educação escolar, tem grau adequado para descrevê-lo, explicá-lo e ser um subsídio para orientar intervenções na prática escolar que estejam em consonância com práticas sociais educativas vinculadas (tendencialmente) a finalidades de transformação do metabolismo social atualmente vigente.

Note-se que, se neste nível teórico, a mediação é o método didático, isso não elimina a mediação ser o professor.

O que aqui se tem é o processo de produção de conhecimento escolar (sobredeterminado pelo processo de produção em geral na atual formação econômico-social) significar uma organização de produtores relativamente desenvolvida, em condições de produzir e reproduzir a elaboração historicamente acumulada, teórico-prática, para constituir um processo de ensino e aprendizagem que tenha eficácia em propiciar a transmissão/apropriação de conhecimento. A sobredeterminação, significando aqui a autonomia relativa das práticas educativas, aponta no sentido de a transmissão/apropriação estar dirigida para, e dirigida pela maioria ter relação dominada pelo processo geral de reprodução da formação econômico-social.

Nesse sentido, intencionalidade, consciência e direção do processo materializam-se no método didático historicamente acumulado e não nos tantos anos de experiência de tal ou qual professor, nem na riqueza do cotidiano de tal ou qual estudante. A partir desses pressupostos é que se passará à análise do professor enquanto mediação entre estudante e conhecimento ou, mais propriamente, mediação de um determinado corpo docente entre um corpo discente e o conhecimento historicamente acumulado que se articula a um determinado currículo escolar. Tem-se aqui, ainda, a consideração do corpo docente como pólo diretivo e o corpo discente como o pólo de validade de um processo educativo.

Quando se descer ao nível de tratar de explicar a relação entre geral, particular e singular, mediação da categoria professor, intencionalidade, consciência e direção do processo, não se poderá prescindir, para sua explicação, dos aportes biológicos, psicológicos e antropológicos.

Em suma, o movimento geral das categorias neste estudo da educação escolar, ao evitar uma antropologização ou psicologização, tem o sentido de não se recair em ilusões humanistas, que facilmente insinuam-se pelos poros da teoria quando se está tratando de Educação. Por outro lado, quando se quiser descer a análise ao nível de explicar as relações que acontecem na sala de aula, a Antropologia e a Psicologia têm contribuições a oferecer para a explicação dos fenômenos didático-pedagógicos.

³ Tem-se para a produção de conhecimento escolar determinações similares àquelas da subsunção da produção científica ao metabolismo do capital, conforme a apresentação que Antunes faz da discussão desse tema levada a cabo por Mészáros.

3.1. No que se segue desenvolver-se-á uma análise da produção de conhecimento na prática científica onde as categorias psicológicas e antropológicas utilizadas encontram-se subordinadas às categorias nucleares da Ciência da História e, como objeto de análise, tem-se uma explicitação particular da unidade dialética de objetivo e subjetivo.

É na investigação que vão se identificar, no mesmo movimento em que se confrontam, o movimento do pensamento e o movimento do real. A contínua tarefa do investigador de buscar adequação da teoria ao movimento real prático, tem a aparência retirar a produção de conhecimento científico do circuito da mercadoria, por aparecer como um intenso esforço “isolado” do pesquisador sobre o seu tema (e assim aparece à consciência do pesquisador no ato da investigação). Mas isso é enganoso. O valor de uso da teoria é o seu valor de troca, quantitativamente determinável, pela taxa excedente de mais valia relativa que essa teoria puder realizar nas práticas produtivas, sendo esse o seu momento de identidade com o movimento do real (o resto é a urticária do pesquisador “incompreendido”, frente a um mundo que teima em se lixar para a sua produção “desinteressada”).

Na sociedade burguesa, a mediação do método científico encontra-se articulada às determinações do próprio método, através de uma complexa trama de instituições que vão balizando as áreas de interesse social, os temas de maior “necessidade”, os raciocínios corretos, os protocolos válidos, os pareceristas com credenciais adequadas ao julgamento dos trabalhos realizados..., de tal forma que vão dando os contornos e os limites da organização dos produtores científicos. Os métodos científicos vão ganhando validade (e valor) conforme se mostrem em condições de realizar o seu valor de uso, que é o seu valor de troca se realiza a orientação dos resultados da investigação em propiciar condições de reprodutibilidade do capital segundo o estágio de seu desenvolvimento (caso contrário, áreas, temas, protocolos, raciocínios... caducam na própria esfera científica).

Perpassam, o caminho trilhado por um pesquisador, tanto situações subjetivas quanto objetivas. Caso se queira arbitrar um início para estas dificuldades, uma opção interessante, são as originárias das necessidades e exigências da pesquisa acadêmica face às reais: por um lado as necessidades e exigências das situações reais, das pessoas reais (redundância útil, neste caso) e por outro aquelas da pesquisa acadêmica, que nem sempre coincidem. Muitas vezes, no fio da navalha, situa-se a ética na pesquisa.

A produção do conhecimento, segundo a perspectiva adotada, encontra-se organicamente ligada ao modo de produção que se realiza por meio das relações existentes entre sua base material e superestruturas. As inquietações de um pesquisador, o objetivo de pesquisar, não surgem de maneira isolada, fortuita, esporádica, mas a partir de uma raiz comum, de algo que comanda na profundidade, uma vontade fundamental de conhecimento que fala com determinação sempre maior, exigindo sempre maior precisão: desta forma o objetivo do ato de pesquisar é sempre dado por uma perspectiva mais ampla tornando impossível atuar isoladamente em situação de pesquisa. Porém, é nas relações entre as esferas que o pesquisador encontra uma relativa autonomia, afloram as perplexidades que levam às perguntas sobre o mundo; é neste campo que a vivência que se tem do e no mundo, possibilita diagnóstico e prognóstico e principalmente aponta um motivo para o ato de pesquisar. Tem-se, portanto, que os objetivos são constituídos nas relações sociais (que historicamente articulam-se em modos de produção) e os motivos são constituídos na medida em que os sujeitos internalizam os objetivos e vão lhes dando significados próprios. Nessa forma de conceber a relação entre objetivo e subjetivo, a atividade de pesquisa se realiza na coincidência do objetivo e da motivação, no processo de pesquisa que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele (LEONTIEV, 1981). Na relação (produtora de conhecimento) entre o pesquisador e o conteúdo de sua investigação, o método científico vai encarnar tanto os aspectos objetivos, quanto os subjetivos, que se materializam numa determinada produção científica. Desta forma é possível perceber que tanto o ato de pesquisar quanto o objeto de pesquisa não são neutros, e que o ofício de pesquisa é um ato político, que só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber, a partir das condições que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade.

A coexistência do individual e do coletivo propicia situações de conflito que incitam a procura de respostas para o que não se sabe ou se sabe parcialmente. Grupos de estudo, por exemplo, ao envolverem pessoas de formação diferentes, provocam um interessante movimento entre as diversas esferas tais como graduação, pós-graduação e docentes. Porém, não deve ser um tipo de relação que o meio escolar tende a sacralizar, ou seja, pessoas mais graduadas na escala acadêmica ensinando aos menos graduados: esta interação deve e pode provocar um processo de retroalimentação das pesquisas. Estes intercâmbios são coerentes com a teoria do conhecimento que vê nas lutas, no confronto de mecanismos ou realidades de natureza totalmente diversa a possibilidade de se produzir conhecimento. Os alunos da graduação, alunos de diferentes programas de pós-graduação, professores de diferentes locais e mesmo de diferentes áreas não são meros interlocutores: ao serem incorporados à paisagem intelectual transferem e obtêm informações.

Pesquisar é um ato que obriga também a envolvimento com outros ambientes de pesquisa. Isso se dá através de uma série de instituições e meios de circulação do conhecimento que organiza os seus produtores dentro dos marcos, e subordinados ao, metabolismo social que tende a transformar toda produção humana em mercadorias, subordinando o valor de uso ao valor de troca. Se na sociedade burguesa a produção de conhecimento científico desenvolveu-se em um nível muito superior aos modos de produção anteriores e goza de uma autonomia relativa enquanto uma das esferas produtivas, por outro lado está condicionada às suas relações com o valor-trabalho para a reprodução do capital. A tendência dominante é de uma tecnologização da ciência (ANTUNES, 1999), que permeia a lógica das instituições que organizam os produtores de conhecimento científico, os quais, portanto, não são autônomos para estabelecer uma disjunção entre a sua produção específica e as determinações, socialmente destrutivas, do capital.

Palavras chave: método marxista, produção de conhecimento, produção de conhecimento escolar.

BIBLIOGRAFIA:

- ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ALTHUSSER, L. *Lénine et la philosophie suivie de Marx et Lenine devant Hegel*. Paris: François Maspero, 1975.
- _____. A querela do humanismo. *Crítica Marxista*. São Paulo, 1999, n.9, p. 9-51.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*. Campinas, 2000, n. 71, p. 79-115.
- LEONTIEV, A. N. “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique Infantil”. In: LEONTIEV, Aléxis N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKII, L. S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Cone, 1981, p. 59-83.
- LUKÁCS, G. “La categoria de la Particularidad”. In: *Estética* (vol. 3). Barcelona: Grijalbo, 1967, p. 199-275.
- MARX, K. “Introdução [à Crítica da Economia Política]”. In: GIANOTTI, J. A. (org). *Marx*. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p.25-48.
- _____. *O Capital* (Livro primeiro, Tomo I). Lisboa: Edições Avante, 1990.
- SAVIANI, D. “A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar”. In: SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 87-103.

Geraldo Antonio Bergamo
E-mail: gabergamo@travelnet.com.br
Marisa Rezende Bernardes
E-mail: marisarb@terra.com.br