

Fundamentos e perspectivas de uma experiência de prática docente no ensino superior: pela elevação da consciência e pelo fim da indiferença

Marcos Francisco Martins¹

**A doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação ... esquece-se que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado.
(III Tese de Marx sobre Feuerbach)**

Resumo: O texto que se segue apresenta uma reflexão crítica sobre a prática docente no nível superior de ensino. Inicia-se descrevendo algumas situações problemáticas que se apresentam no dia a dia dos professores, como é o caso do que denominamos de “pedantismo corporativo” de alguns docentes do ensino superior, a sua “autonomia relativa” em sala de aula, a má formação para as licenciaturas no Brasil e a falta de textos que reflitam sobre a prática educativa especificamente neste nível de ensino. A seguir, é apresentada a dialeticidade da realidade, o materialismo e o humanismo como sendo princípios sobre os quais se assenta a nossa prática docente, que é entendida como uma práxis, isto é, uma ação teórico-prática que, muito embora esteja limitada aos muros das universidades, faculdades e centros universitários, tem possibilidades de interferir na dinâmica sócio-histórica da realidade. A intenção maior do texto é a de identificar como a concepção de educação, ou melhor, como o paradigma teórico-metodológico que ilumina o nosso trabalho no nível superior - o materialismo histórico e dialético de perspectiva gramsciana - desdobra-se em uma prática docente, com determinados princípios e finalidades bem definidos, muitos dos quais aqui expressos.

¹ - Marcos Francisco Martins, professor do UNISAL, é graduado em Filosofia, mestre e doutorando em “Filosofia e História da Educação” pela Faculdade de Educação da Unicamp e autor da obra “*Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?*”, publicada pela Autores Associados.

Introdução

De todos os assuntos que habitam os diálogos acerca da educação, mormente a escolar, a prática de ensino é talvez o mais recorrente. É só juntar dois ou mais professores que a conversa flui sem esforço; quando o encontro se dá entre discentes, as críticas aos métodos de cada um dos docentes também é muito presente.

As constantes considerações feitas à prática de ensino são de diferentes teores, incidindo sobre o conteúdo e a forma do ensinar-aprender. Uns avaliam-na como necessária para a reformulação de todo o processo de ensino-aprendizagem, outros a vêem como insuficiente, já que na maioria das vezes é feita por sujeitos que não dispõem dos recursos teóricos necessários para tanto, como é o caso dos alunos e dos pais. Além disso, muitos docentes buscam se esquivar da crítica, afirmando que grande parte delas são formuladas por sujeitos que visam atingir um fim específico, qual seja o de desgastar aquele professor que “dificulta” a vida dos alunos.

Como não poderia deixar de ser, toda essa polêmica repercute no mercado editorial. Ano após ano, uma grande quantidade de materiais são produzidos para responder a essa preocupação premente no âmbito da educação escolar. Livros, cartilhas, apostilas, material multi-mídia, palestras e debates são organizados, atraindo um público considerável, interessado em conhecer tanto a visão dos sujeitos portadores da crítica e seus fins, quanto dos criticados, os professores e sua prática de ensino, as instituições escolares, os governos dos diferentes níveis, entre outros.

Para além de toda essa repercussão da prática de ensino nas discussões entre pessoas do dia a dia escolar, como os pais e os alunos, e entre aqueles cuja atribuição é refletir e orientar as ações dentro das salas de aula, um terceiro setor se manifesta em torno dessa problemática. Tal setor é aquele que procura se abstrair um pouco mais da imediaticidade da relação ensinar-aprender, para buscar os fundamentos e as perspectivas dela, isto é, os princípios e os fins que norteiam essa atividade, em seus limites e possibilidades. Também aqui pode-se deparar com um número considerável de textos publicados refletindo sobre os paradigmas que orientam a prática de ensino nos dias atuais. Enfim, a discussão sobre a prática de ensino é ampla e com ressonância em muitos setores.

Diferentemente de tudo isso, o que se pretende no presente texto não é fazer dele mais um portador da visão crítica dos sujeitos até então citados, dos pais, alunos, docentes e muito menos daqueles pesquisadores que têm como objeto de investigação a prática de ensino. A intenção é a de, partindo da confluência da preocupação imediatista daqueles que refletem a prática de ensino com aquela que busca seus fundamentos e fins, refletir sobre uma experiência pessoal em salas de aula do ensino superior, mostrando como o paradigma teórico-metodológico no qual nos baseamos iluminou e ilumina a nossa prática. Entende-se aqui por paradigma as grandes concepções teórico-metodológicas, entre as quais se pode citar o marxismo, a fenomenologia, o positivismo, o “pensamento complexo”, a “pós-modernidade”, o historicismo, “multirefencialismo” (ecletismo?), entre outros, que muitas vezes são expressos pela síntese feita por autores específicos, como é o caso de Gramsci, Edgard Morin, Durkheim etc. A intenção, portanto, não é a de apresentar nada de inovador, mas buscar na auto-avaliação, na crítica pessoal à própria prática no ensino superior, compor um quadro que revele os princípios que sustentam a atividade do profissional docente, os elementos que norteiam o desenvolvimento de todo o seu trabalho em busca de se atingir um fim específico.

Sabe-se que toda prática pedagógica escolar inspira-se em referenciais teóricos, que muitas vezes não se apresentam claramente. O que se assume aqui como tentativa é revelar os fundamentos teórico-metodológicos nos quais nos baseamos para preparar e efetivamente ministrar as nossas aulas, isto é, que o presente texto seja capaz de mostrar porque determinados conteúdos foram selecionados e não outros, o que nos leva a nos definirmos por uma metodologia e seus recursos em detrimento de outras, qual é concepção que norteia nosso processo de avaliação, qual é a visão que temos da relação entre escola e sociedade etc.

Alguns limites mais gerais da prática de ensino no nível superior

Como o presente texto versará sobre a prática de ensino tendo como referência o trabalho por nós realizado, é importante destacar que a nossa experiência em sala de aula perpassou alguns níveis de ensino, como o fundamental e o médio, no qual trabalhamos durante nove anos, e o superior e a pós-graduação - no caso, lato sensu -, onde atuamos há três anos. Nessas experiências profissionais feitas pode-se constatar que, ao se falar de prática de ensino, parece haver entre os níveis da formação escolar uma intrigante relação: quanto maior é o nível de ensino, menos se discute a sua prática.

Só para se ter uma idéia do que isso significa na realidade hodierna, veja-se, por exemplo, uma atividade que é comum e indispensável em todos os níveis de ensino, a avaliação, e que, a priori, deveria ser melhor discutida e elaborada quanto maior o grau de formação. Percebe-se que inúmeros textos e congressos são organizados para discuti-la, mas quase sempre nos níveis fundamental, médio e técnico; pouco se tem produzido sobre o processo de avaliação na graduação ou na pós-graduação².

O que talvez seja mais interessante de tudo isso é que os protagonistas dos debates sobre a prática de ensino na educação básica normalmente são pesquisadores, gente muito experimentada no trabalho eminentemente acadêmico, no trabalho realizado na pós-graduação, professores dos cursos de mestrado e doutorado, mas pouco versada na sala de aula dos níveis fundamental e médio. Os que atuam na escola, os que teriam mais condições práticas de protagonizar o debate por viverem no dia a dia a experiência concreta, apresentam-se como figurantes, bons ouvintes e aplicadores do que é produzidos pelos teóricos da prática de ensino, o que caracteriza uma dicotomia profunda entre teoria e prática.

Isso nada mais é do que uma observação de quem já passou pelos dois lados dessa situação; não se está aqui defendendo que a melhor ou única metodologia de pesquisa

² A referência feita aqui não é relativa à avaliação institucional dos cursos de graduação e de pós-graduação, que ganhou visibilidade na política educativa nacional. Esta, pela forma como foi implementada na realidade brasileira pelo governo Fernando Henrique Cardoso e seu Ministro da Educação, Paulo Renato Sousa, bem como pelos seus

educacional seja a observação participante, descartando como científico o trabalho realizado pelo pesquisador em educação que não dá aulas. Pelo contrário, muitas vezes é necessário um certo distanciamento do objeto para se dar conta de sua gênese e desenvolvimento, para analisá-lo, compreendê-lo e explicá-lo no interior de um contexto, que o abarca e o determina em seus detalhes constitutivos.

Feita essa observação, retomemos a trajetória do raciocínio afirmando que, diferentemente daquilo que acontece no nível superior e na pós-graduação, a avaliação bem como todas as demais práticas de ensino realizadas nos níveis fundamental, médio e profissional são amplamente debatidas, tornando-se objeto de inúmeros congressos, artigos e livros. Neles, as diferenças entre os modelos educativos apresentam-se com muita clareza, expressa na polêmica entre as múltiplas visões de aluno, de professor, de contexto social e do papel da escola em seu interior, dos princípios e finalidades do processo educativo escolar³.

No nível superior praticamente inexistente a reflexão sistemática sobre as práticas de ensino, situação que é capaz de esconder e revelar muitas coisas. Para ficarmos com a discussão restrita somente aos docentes, pode-se dizer que uma delas é um certo pedantismo corporativo característico da categoria dos professores do ensino superior frente àqueles de outros níveis de ensino. Muitos destes docentes não se sentem afetados pela necessária reflexão sobre sua prática, porque acreditam que em seu nível de ensino esse problema já foi superado, é um problema menor, um problema dos níveis “inferiores”.

Mas, como sabemos, isso não é verdade, uma vez que a prática escolar no ensino “superior” (superior?) repete os mesmos equívocos cometidos em outros níveis de ensino, o que acaba obstaculizando todo o processo de ensino-aprendizagem. E isso com uma diferença elementar: grande parte dos docentes da educação básica, tendo internalizado a sua inferioridade

desdobramentos, garantiu também a polêmica necessária para se lançar muitos livros e promover vários debates, marcando uma fase do desenvolvimento da educação nacional.

³ Aliás, foi essa polêmica que norteou todo o processo de reforma da LDB - lei de diretrizes e bases da educação nacional. A partir da década de 80, grande parte da sociedade civil organizada já não aceitava mais o modelo educativo gestado para atender os interesses das classes dominantes, administrados pelos militares no poder. Muitos se mobilizaram para produzir uma nova lei para a educação de acordo com os anseios das classes subalternas, que se apresentavam neste período final da ditadura militar muito mobilizadas e prontas para promover reformas econômicas, sociais, políticas e educacionais. E isso efetivamente aconteceu a partir da nova Constituição, a de 1988, com a qual o processo de reforma da LDB ganhou força, vindo a se consolidar com o sancionamento, em 20 de dezembro de 1996, da lei 9394/96, que expressa uma concepção específica de educação. Uma boa reflexão sobre as condições objetivas e subjetivas que acabaram resultando na reforma da lei de diretrizes e bases da educação

em relação à educação superior, estão abertos às críticas, sugestões e mudanças provenientes delas, o que muitas vezes nem sequer passa pela cabeça de muitos e muitos docentes do nível superior.

Esse problema que denominamos de pedantismo corporativo acaba prejudicando consideravelmente aqueles alunos que se mostram dispostos a ter uma boa formação para a licenciatura, já que as aulas assistidas por eles são ministradas por docentes pouco dispostos a aceitarem a crítica, a reverem seus métodos e conteúdos de ensino. Além disso, quando se procura reforçar a sua formação como docentes do ensino superior lendo textos sobre a prática em sala de aula, pouco sucesso se tem, pois, diferentemente daquilo que repetidas vezes se vê no nível fundamental, médio e profissional, materiais que se dignam a discutir a ação dos docentes em classes de nível superior são raríssimos. Estes e outros elementos acabam criando um círculo vicioso, que resulta em um outro problema relativo à prática do professor no ensino superior, a saber: a má formação dos docentes no Brasil como um todo, muito embora em algumas regiões, sobretudo na Norte, Nordeste e Centro-oeste, isso se torne mais nítido do que em outras, com certeza.

Para além do problema do pedantismo, da má formação dos professores e da falta de textos que reflitam sobre a prática de ensino no nível superior, o docente que almejar fazer uma reflexão sobre seu próprio trabalho enfrentará uma terceira situação-problema, qual seja a autonomia que ele tem em sala de aula, que é maior do que aquela presente nos outros níveis de ensino. Na educação básica, os docentes são orientados em seu trabalho por projetos político-pedagógicos específicos, por reuniões semanais com o coletivo de docentes e a direção ou coordenação do curso, que - em alguns lugares mais e em outros menos - cobram uma coerência teórica e prática de cada um. E isso acontece tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, mas com maior rigor nas últimas, nas quais há até mesmo orientação quanto ao padrão de tratamento de casos particulares e a estrutura necessária para sua execução, como por exemplo: todos os professores no mês tal devem fazer uso da internet; todos os professores no mês de setembro devem desenvolver projetos específicos com os alunos com o tema da primavera; as avaliações deverão se realizar durante a 2ª semana de outubro e no formato dissertativo; a cada ato de indisciplina do aluno o professor deverá dar a ele uma advertência por escrito, de acordo com o

padrão formatado pela secretaria, e a cada três advertências o pai será chamado à escola para conversar com a orientadora psicopedagógica, e assim por diante. Nos níveis “inferiores” de ensino há até mesmo orientações específicas dos diferentes governos, que interferem profundamente na prática do professor em sala de aula. É o caso, por exemplo, dos PCN’s - Parâmetros Curriculares Nacionais -, do governo federal, e da lei nº 10522/00, do governo do Estado de São Paulo, que trata do desenvolvimento de pesquisas feitas pelos alunos do ensino médio.

Isso não acontece no nível superior, o que nos leva a crer que aí há um pouco mais de autonomia do professor dentro da sala de aula. Não se está afirmando que ele não seja orientado por um projeto político-pedagógico, principalmente se for de uma instituição confessional, supervisionado por uma direção e determinado pelo mercado⁴, por exemplo, mas simplesmente constatando que o docente tem maior flexibilidade na variação que queira dar à sua prática de ensino.

É dentro dessas delimitações mais gerais que cada professor do nível superior imprime uma dinâmica diferenciada à sua prática, isso de acordo com seu paradigma teórico-metodológico. E o que é interessante em todo esse processo de maior autonomia do docente em sala de aula é que as diferentes matrizes teórico-metodológicas afluem, apontando não somente princípios e fins do ato de ensinar-aprender, mas principalmente uma gama enorme de práticas de ensino. Aulas expositivas e conteudistas do professor convivem com “seminários” (talvez seja melhor utilizar aqui “apresentações”, tendo em vista o que de fato é realizado pelos discentes a pedido dos docentes) feitos pelos alunos, até mesmo por aqueles dos primeiros anos, com pouco traquejo na dinâmica acadêmica; liberdade ao aluno para entrar e sair da sala na hora que bem entender, dividindo espaço com o controle rigoroso da presença e do comportamento; possibilidade de intervenção do discente na construção do programa de ensino e definição dos conteúdos baixados por “decreto” pelo professor; eis algumas realidades conflitivas que emergem da autonomia do professor em sua prática escolar no nível superior de ensino.

⁴ Na atual fase de desenvolvimento do capital fica mais clara a determinação que o mercado impõe aos diferentes setores da vida social. Se nas formações econômicas e sociais anteriores ao capitalismo neoliberal a determinação do mercado era muita vezes encoberta por imposições morais e religiosas, na escola hoje, seja ela de que nível de ensino for, mormente no superior, a formação de acordo com o que exige o mercado ganha contornos de um escopo que orienta todos os seus métodos e conteúdos.

Não desconhecendo que em determinados momentos históricos há modelos educativos que são hegemônicos, cujas práticas deles decorrentes são mais amplamente utilizadas e até mesmo regulamentadas por legislações específicas, em geral, percebe-se que no ensino superior há a convivência de diferentes paradigmas teórico-metodológicos em uma mesma sala. O que se verá a seguir é a tentativa de reflexão sobre a nossa própria prática, buscando desvelar os seus princípios e fins.

Identificando alguns princípios e apontando algumas finalidades de uma experiência de prática de ensino no nível superior

A existência de algumas situações-problema vividas no ensino superior, como as que anteriormente mencionamos, são enfrentadas de diferentes maneiras pelos docentes, pelas direções dos cursos, das faculdades, das universidades e até mesmo pelos governos, cada um tendendo a buscar a solução na sua própria concepção de educação. Partindo desta constatação e contexto, procurar-se-á cumprir um dos objetivos desse artigo promovendo uma reflexão do trabalho por nós realizado no nível superior de ensino, para identificar a concepção de educação presente em nossa prática, uma vez que em geral, acredita-se, um esboço sintético de pontos críticos já foi elaborado nos parágrafos anteriores.

Antes, porém, de começarmos a apresentar uma definição dos princípios, é importante afirmar o que se entende por isso, ou melhor, o que vem a ser princípio. Na verdade, ele é aqui compreendido como o ponto a partir do qual se funda todo o processo de ensino-aprendizagem, em toda a amplitude de suas formas e conteúdos. Assim, todo modelo educativo, ao se desdobrar em uma prática qualquer, é orientado por princípios, por esses elementos que formam a base do processo de ensino-aprendizagem. Conforme afirmava Aristóteles na *Metafísica*, por princípio compreende-se o ponto de partida do ser (daquilo que existe), do tornar-se (do processo de desenvolvimento do que existe) e do conhecer⁵, tanto do que existe quanto do processo de sua transformação em algo novo, diferente daquilo que é.

Uma constatação que acaba se constituindo em um dos princípios a partir do qual planejamos e procuramos executar nossas aulas é o de que a realidade é sempre cambiável, mutante, modificada a todo momento. Concordando em linhas gerais com o que dizia Heráclito de Éfeso (540 a 470 a.C.)⁶, pode-se afirmar que a mutabilidade é facilmente observável

⁵ Cf. ABBAGNANO, 2000: 792 e 793.

⁶ Famoso ainda hoje por ter sido um dos precursores dessa visão dinâmica da realidade, que acabou resultando no paradigma teórico-metodológico dialético, Heráclito tornou-se uma figura cujos fragmentos de textos a nós legados são muito citados; eis alguns deles: “Tudo se origina por oposição e tudo flui como um rio ... todas as coisas se movem e nada permanece imóvel... não poderia entrar duas vezes num mesmo rio.” (HERÁCLITO, 1991: 48 e 49).

empiricamente, uma vez que sempre se depara com algo novo na realidade vivida a cada instante; nela tudo se transforma, tudo muda neste mundo que parece não se acomodar nunca, o que vale tanto para a realidade natural (natureza) como também para a social (sociedade)⁷.

Veja-se, especialmente, a realidade social. Tudo é diferente a cada nova etapa histórica, nas quais, desde os tempos imemoriais, os grupos humanos buscam a sua sobrevivência. Pelo que se observa, a irrepetibilidade da história é resultado das relações travadas pelos homens no âmbito da realidade material. Assim, se há algo “natural” nos seres humanos é que eles não se deixam entregar à sua “dimensão natural”, pois lutam com todas as forças para superarem as dificuldades e limitações que seu corpo lhes impõe.

É justamente ao buscar a sobrevivência que o homem transforma a natureza em algo que lhe possa garantir as condições para manter a sua estrutura natural, a vida de seu corpo. Melhor dizendo, ao trabalhar o homem transforma a natureza, colocando-a em seu próprio benefício. Por isso, o que faz o mundo natural e social como eles são não é a ação de um ser transcendental, que se digna a interferir na realidade humana, produzindo-a em todos os seus contornos e orientando-a para um determinado fim, mas sim o homem, que acaba construindo o mundo em que vive e a si mesmo com sua ação. Como uma das características dos seres divinos é o poder de criação, o homem, desta forma, pode até ser considerado como possuindo qualidades de um ente divino, uma vez que cria algo novo a cada intervenção. Desta feita,

toda a assim chamada história mundial (sic!) nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano, o vir-a-ser da natureza para o homem tem assim a prova evidente, irrefutável, de seu nascimento (sic!) de si mesmo, de seu processo de origem (sic!). Ao ter-se feito evidente de maneira prática e sensível a essencialidade (sic!) do homem na natureza; ao ter-se evidenciado, prática e sensivelmente, o homem para o homem como de existência da natureza e a natureza para o homem como o modo de existência do homem, tornou-se praticamente impossível perguntar por um ser estranho, um ser situado acima da natureza e do homem - uma pergunta que encerra o reconhecimento da não-essencialidade da natureza e do homem. (MARX, 1991: 175)

⁷ No âmbito do marxismo há uma polêmica muito grande em torno dessa questão. Engels, principalmente na “*Dialética da Natureza*” e no “*Anti Dühring*”, defende a idéia de que a modificação constante sofrida pela natureza e pelo mundo social desenvolve-se segundo as mesmas leis, as leis da dialética. Disso resulta uma certa identidade entre as ciências naturais e as sociais. Outros, porém, como é o caso de Lukács, mormente na sua “*Ontologia do ser social*” e em “*História e consciência de classe*”, afirmam que as modificações constantes verificadas na natureza e na sociedade desdobram-se tendo em vistas leis diferenciadas que regem as transformações, o que acaba implicando em uma diferenciação no método para os que pretendem conhecer o mundo social e o mundo natural, ou melhor, as ciências da natureza não se identificam com as ciências sociais.

Essa postura de identificar o ser humano como o artífice maior do mundo, seja ele natural, social ou mesmo psicológico, faz com que se veja o homem como um ser diferente dos outros. O diferencial maior, capaz de incidir de maneira significativa nos demais é, portanto, a capacidade que ele tem de transformar a natureza e a si mesmo como seu trabalho, seja ele de natureza intelectual ou manual, o que resulta em uma maneira particular de conceber a sociedade em que se vive. No caso do modelo teórico-metodológico por nós assumido, a sociedade passa a ser vista como um produto da luta dos homens em busca da sobrevivência pelo trabalho. Portanto, ela não é algo divinamente dada aos homens, mas resultado da luta pela sobrevivência para garantir a sua existência físico-corporal. Se existem diferentes modelos sociais é porque se tem também diferentes formas de lutar pela sobrevivência; variando a forma de se enfrentar a luta pela vida, variando o modo de trabalhar, o modo de produzir e reproduzir a vida material, varia-se também o tipo de sociedade, que resulta da atividade laborativa dos homens.

Tal postura pode ser identificada com um certo humanismo, isto é, como uma maneira de ver o mundo que caracteriza o homem como um ser central entre todos os demais. Graças a esse humanismo, a essa crença em que é a atividade do homem que produz a realidade à sua volta em todas as suas nuances e a si mesmo em todas as suas dimensões, compreende-se o mundo como fruto de um processo material. Dito de outra maneira: o mundo se forma a partir das relações que os homens estabelecem entre si e contra a natureza em busca da sobrevivência pelo trabalho. Desta forma, o que faz o mundo ser como ele é, o que o produz são as relações concretas que se estabelecem em seu dia a dia; é por causa dessas relações que a sociedade, e o homem individualmente no interior dela, nasce e se desenvolve, até ser superada por um novo modelo. Nas palavras de Marx temos que

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens. ... os homens, ao desenvolverem a sua produção material e o seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. (MARX e ENGELS, 1986: 36 e 37)

Afirmar esse humanismo materialista, ou melhor, dizer que o homem é o artesão maior da realidade e que ela constitui-se a partir das relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza, significa dizer que o mundo não é fruto do pensamento e nem, muito menos, da

obra de arte de um ser transcendental, que por capricho intervém na realidade. O homem é livre para agir dentro de determinadas circunstâncias econômicas, sociais, políticas e culturais que historicamente herdou, e ao fazê-lo constrói a si mesmo e tudo o mais à sua volta, o que faz cair por terra qualquer paradigma teórico-metodológico que tem como princípio o idealismo, seja ele de cunho religioso ou não.

A repercussão desse axioma materialista no âmbito do processo de ensino-aprendizagem resulta em uma profunda crítica ao modelo tradicional de educação. Como se sabe, um dos pressupostos fundamentais da pedagogia tradicional é que ela se funda em uma concepção ontológica⁸ de mundo de perspectiva metafísica. Tal concepção vê o homem e tudo que o cerca como entes inseridos em uma realidade imutável, eterna, harmônica, sem conflitos, estável, característica da maneira platônico-idealista de ver o mundo, expressa muito claramente na pedagogia tradicional. Segundo essa concepção, cada ser participa da ordem ontológica com uma essência, algo que identifica um ser entre os outros, que identifica os homens entre todos os demais seres, separados dos cavalos, por exemplo. Cada essência, porém, é efetivada, realizada de maneira diferente por cada ser de um mesmo grupo, o que garante no interior dele as diferenciações entre os indivíduos da mesma espécie, que serão tanto melhores, tanto mais perfeitos quanto puderem efetivar aquilo que já trazem em si mesmo como potência, como possibilidade de ser naturalmente dada. E daí, aliás, que surge a noção de dom natural tão amplamente difundida entre o senso comum e alguns professores, dons que, como dizem, alguns desenvolvem mais outros menos.

A observação da nossa prática em sala de aula por nós mesmos, isto é, a reflexão que fazemos de nosso trabalho possibilita-nos dizer que a nossa concepção de mundo não é metafísica. Pelo contrário, nossas assertivas sempre afirmam uma concepção de mundo baseada na materialidade da existência, isto é, uma concepção que apresenta o homem e tudo o mais ao ser redor como entes concretos de um mundo em processo de constituição, que varia de acordo com as ações dos sujeitos presentes nele. Portanto, um mundo que vive em um eterno processo de constituir-se, um vir-a-ser outro a cada instante, conflitivo, instável, produto concreto, “... concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1991:

⁸ Por ontologia quer se referir aqui àquele âmbito da reflexão filosófica que trata da realidade primeira das coisas, da constituição elementar de tudo que existe, à “... ciência do ser enquanto ser ...” (ABBAGNANO, 2000: 661), isto é, à “... doutrina que estuda os caracteres fundamentais do ser: os que todo ser tem e não pode deixar de ter.” (idem: 662)

16), característica da concepção dialética de Hegel, que profundamente influenciou a maneira de Marx ver o mundo em suas causas primeiras (ontologia).

O desdobramento desta concepção ontológica de mundo no âmbito da epistemologia, da teoria do conhecimento, acontece de forma que para a pedagogia tradicional o saber está sempre pronto e acabado, uma vez que o sujeito do conhecimento e o objeto a ser por ele conhecido participam de uma realidade fixa e pré-determinada. Assim, o papel do sujeito no ato de conhecer é o de reconhecer e apreender o objeto em seus detalhes constitutivos e transmiti-los aos demais.

Em contraposição a isso,

A inovação fundamental introduzida pela filosofia da práxis na ciência da política e da História (sic!) é a demonstração de que não existe ‘natureza humana’ abstrata, fixa e imutável (conceito que certamente deriva do pensamento religioso e da transcendência); mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, isto é, um fato histórico comprovável, dentro de certos limites, através dos métodos da filologia e da crítica. (GRAMSCI, 1980: 09)

A concepção pedagógica derivada desta visão de mundo, a concepção dialética da pedagogia, principalmente em sua vertente gramsciana do marxismo⁹, afirma que o saber é algo sempre em processo de constituição, algo novo a cada momento, um refazer-se constante tendo em vista os movimentos que constituem o mundo em algo novo a cada instante. Sujeito e objeto do conhecimento não são pensados separadamente, seja prevalecendo o primeiro sobre o segundo, com suas subjetividades, ou o segundo sobre o primeiro, com suas objetividades. O sujeito, nesta perspectiva epistemológica, vê-se como integrante de uma realidade cujos objetos são determinantes de sua vida, mas que podem ganhar novos sentidos, novos significados e serem transformados, o que transforma também o sujeito que é pelo objeto determinado relativamente. Tudo é feito dentro de um contexto sócio-histórico que determina tudo, mas se se conhecer essa determinação pode-se agir para construir outras condições, que serão determinantes de outros contextos, que poderão ser superados também pela ação consciente.

⁹ Importante destacar que há uma diferença entre a concepção marxiana e a marxista. A primeira refere-se à maneira pela qual o próprio Marx e Engels concebiam a realidade em todas as suas dimensões e a outra à forma como alguns autores interpretaram as idéias deles. Muitos destes desenvolveram, alteraram e de alguma forma até mesmo aprimoraram as idéias dos fundadores do marxismo, adequando-as à realidade do século XX por exemplo, daí serem identificados como marxistas. Gramsci, Lênin, Lukács, entre outros, podem ser alguns dos que se poderia citar. Por isso, quando se fala em marxismo no âmbito da educação não se deve imaginar um bloco unívoco, mas uma gama enorme de concepções distintas, que tiveram o materialismo histórico e dialético fundado por Marx e Engels como elemento inspirador.

Por sua vez, os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem também se alteram conforme a concepção ontológica e epistemológica. Para a pedagogia tradicional eles são elementos estáticos, sempre invariáveis e devem atualizar aquilo que já se encontra naturalmente nos sujeitos como uma potência. É por isso que são vistos como carentes de significado social, fechados em si mesmos e distantes da realidade concreta dos educandos. O que se valoriza, portanto, neste campo é o ensino humanístico - não no sentido em que apresentamos o humanismo acima - e o de cultura geral, segundo o qual do educando é cobrado o esforço para entrar em contato com as grandes obras primas da humanidade, com aquilo que se caracteriza como patrimônio social em diferentes campos do saber, cujo valor é a-historicamente afirmado, isto é, apresentado como um conteúdo de valor independentemente da situação histórica.

Já para a pedagogia dialética os conteúdos devem ser vistos como elementos dinâmicos, ou melhor, comprometidos com a dinamicidade da realidade: devem expressar as condições reais de existência, variando como elas variam de uma realidade histórica para outra, e apontar os limites e as possibilidades de superação dessas condições, que são diferentes conforme a realidade econômica, social, política e cultural onde se vive. Esse comprometimento com a dinamicidade objetiva faz com que os conteúdos tenham um real significado na vida dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, mormente dos alunos. É por isso que os conteúdos herméticos da pedagogia tradicional, desvinculados da realidade do educando e descomprometidos com ela, são vistos como óbices ao processo educativo da pedagogia dialética, como também o saber espontâneo da pedagogia renovada, pois é necessário problematizar a relação pedagógica com o necessário confronto entre a realidade vivida e seus limites e perspectivas, dando maior clareza e efetividade ao processo de transformação em curso.

Isso nos possibilita dizer que tanto na visão ontológica e epistemológica da pedagogia tradicional e renovada, quanto na da pedagogia crítico-dialética, há projetada uma concepção de ação dos sujeitos, isto é, uma axiologia. Esta ação pode ser de cunho individual ou coletivo, que se denomina de ética e de política respectivamente, âmbitos que se complementam na dinâmica social.

No caso da pedagogia tradicional a visão que se tem dos professores é que eles são os mediadores do aprendizado dos alunos. São eles os responsáveis por organizar as condições que possibilitem aos alunos terem acesso aos grandes patrimônios que a humanidade acumulou ao

longo dos séculos, aos grandes modelos civilizatórios. A posse desse conhecimento de todo o saber acumulado até então confere a autoridade maior ao professor no processo de ensino-aprendizagem tradicional. Tal autoridade exige que o docente organize os conteúdos e métodos de ensino a serem aplicados aos educandos com todo o rigor, que é garantido por uma rígida disciplina.

Por sua vez, submetidos a esse processo tradicional de educação, os alunos acabam se tornando entes passivos, que devem estar abertos a receberem os saberes transmitidos pelos proprietários do conhecimento, os professores, sem nenhuma crítica. Os grandes modelos civilizatórios são a eles apresentados para que sejam admitidos como norteadores de sua formação geral. Tais modelos devem ser reproduzidos no cotidiano escolar pelos docentes e imitados pelos educandos, utilizando-se para isso de todo o vigor de suas capacidades físicas e mentais.

Em oposição a esse modelo tradicional apresentou-se a pedagogia renovada. Tentando “reagir contra a escola e métodos pedagógicos dos jesuítas ..., formou uma espécie de igreja, que ... deu lugar a curiosas involuções... A ‘espontaneidade’ é uma destas involuções... se analisada, torna-se cada vez mais problemática” (GRAMSCI, 1995b: 141 e 142). O ativismo desta “nova escola”, somado ao seu espontaneísmo, impede o engajamento dos educandos e dos educadores com a realidade vivida, o que também acaba resultando em um posicionamento que colabora com a manutenção da situação presente. Assim como afirmava Gramsci, pode-se dizer que “Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade” (GRAMSCI, 1995b: 133). Com os conteúdos esvaziados da realidade presente, com a perspectiva de o indivíduo aprender a aprender se adequar ao meio, a educação perde seu potencial crítico de intervenção na realidade, e os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem tornam-se entes ativos no aprendizado para a adequação, mas indiferentes à realidade histórico-social.

Por seu turno, na pedagogia crítico-dialética tanto os alunos como os professores são sujeitos na ação e interação com a realidade, forjando outros contornos para as suas dimensões e dando a eles novos significados. Os conteúdos passam a ser aqueles da realidade concreta vivida pelo educando em seu dia a dia econômico, social, político e cultural, o que garante maiores

condições para a promoção do envolvimento dos sujeitos educativos com a realidade vivida, seja no conhecimento de seus detalhes constitutivos, seja no processo histórico-social que resulta em sua transformação.

Do que foi dito sob o ponto de vista axiológico, da perspectiva de ação dos sujeitos do processo educativo, é possível deduzir que não há neutralidade na ação pedagógica. Cada passo dado tem repercussão no meio econômico, social, político e cultural, seja no sentido de manter a ordem vigente, adequando os sujeitos a ela, seja no sentido de transformação dela, preparando-os para essa tarefa. Desta feita, a escola passa a ser vista como um pólo difusor de cultura, isto é, de concepções de mundo e de modelos de ação no interior dele. Essa é a concepção de escola gramsciana:

A escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (...) a inteira função da educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim ela pode envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1995b: 121)

A prática de ensino no nível superior como práxis: pela elevação da consciência e fim da indiferença

Como se pôde observar pelo exposto, todo processo de ensino-aprendizagem fundamenta-se em alguns princípios, que determinam em certa medida os rumos do método, dos conteúdos, da visão de aluno, de professor, enfim, de toda a vida escolar, seja ela do nível fundamental ou médio, seja do nível superior. Tal como acontece nas estruturas arquitetônicas, os fundamentos da educação articulam-se com as suas finalidades, isto é, as bases se apresentam conformando a estrutura a ser construída sobre ela. Se é assim, qual seria, então, o resultado a ser perseguido pelo processo educativo que se funda nos princípios aqui anunciados, do humanismo materialista articulado com a dialeticidade da realidade vivida? Eis o próximo assunto a ser explorado.

Resgatando um pouco do que foi dito em outros termos, pode-se afirmar que o fundamento teórico que nos inspira assevera o mundo como um produto da ação humana. Aprender esse mundo feito pelo homem em seus detalhes constitutivos, assim como também transmitir esse conhecimento para as gerações futuras, é sempre um ato educativo feito de uma determinada forma, que pressupõe uma concepção ontológica, gnosiológica e axiológica. Por mais que se queira, que se pretenda fugir dessa questão, não há como ensinar-aprender sem manifestar em tal ato posições no âmbito da constituição do ser, do conhecer, dos valores e do poder, dimensões presentes em qualquer ação humana. Pode-se até admitir que muitos educam sem a clareza dos princípios e finalidades imanentes à prática efetivada, sem uma consciência mais abrangente do ato educativo em todas as suas dimensões, mas é muito difícil negar que ao educar se põe em prática concepções de mundo, de conhecimento e de ação dos sujeitos.

Aliás, é por isso que não há possibilidade de se conceber o processo educativo como neutro sob o ponto de vista ontológico, gnosiológico e ético-político. Ao se ensinar-aprender seja lá que disciplina for, ensina-se e se aprende afirmando princípios e finalidades próprios de uma concepção de mundo. Assim, a escolha que um docente faz por um método, a sua opção por privilegiar um conteúdo preterindo outros, a postura do professor ante aos alunos, entre outros posicionamentos assumidos pelos professores no dia a dia da prática de ensino, é um ato mais

complexo do que muitos docentes, discentes e demais membros das comunidades educativas imaginam. Nele estão contidas posições que muitas vezes não são manifestadas abertamente, mas facilmente observadas se se analisar a prática docente com o cuidado científico adequado.

É por isso que causa estranheza uma certa simplificação que na última década tem marcado a discussão sobre a prática de ensino. Justamente neste período em que se percebe que o mundo complexificou-se profundamente em sua dimensão material e espiritual (haja vista, por exemplo, toda a rede de operações que hoje se faz nas rotinas mais cotidianas, o que exige máquinas desenvolvidas pelos procedimentos científicos e tecnológicos conquistados com a subjetividade humana elevada aos seus limites), no âmbito educativo alguns têm procurado reduzir toda a complexidade presente nos conteúdos, métodos e finalidades escolares à simples vontade do educador em ser mais humano, solidário, atencioso e - palavra da moda - “afetuoso” com o educando. Surgem até mesmo pedagogias da afetividade¹⁰, que se afirmam fundamentadas ontológica, gnosiológica e axiologicamente no afeto, entendido como simples sinônimo de carinho, de coração aberto para compreender todos os erros e acertos do outro com quem se compartilha a convivência, sem a reflexão crítica sobre os motivos que originaram a ação carinhosamente compreendida e nem, muito menos, as conseqüências dela para o meio social. Banalizado, o afeto, necessário à vida humana vivida com dignidade, perde o seu maior significado, o de afetuosidade, no sentido de afetação do homem por tudo o que se passa à sua volta, sentido que poderia fundamentar uma verdadeira ontologia materialista, uma teoria do conhecimento e dos valores.

Um dos elementos que se acredita esteja contribuindo para a projeção que essa simplificação da pedagogia¹¹ ganhe cada vez mais espaço nas prateleiras das livrarias, nos

¹⁰ Veja, por exemplo, a obra do atual Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Gabriel Chalita, denominada *Educação: a solução está no afeto* (São Paulo, editora Gente, 2001) e as concorridíssimas palestras que ele promove em todos os cantos.

¹¹ Se é que se pode denominar de pedagogia o que não passa de um apelo sentimental ao professor, ao aluno e à toda a estrutura escolar para que busquem refúgio na resignação sentimental ante a falta de humanidade imanente à estrutura econômica, social e política do modelo de desenvolvimento econômico hoje em vigor. Tal perspectiva “afetuosa” fortalece a sobreposição do empírico ao teórico no âmbito da prática educativa, com todas as danosas decorrências que isso acarreta, como a conseqüente extensão da casa à realidade da escola. Assim, na formação do docente para a prática educativa escolar não se exige a qualificação teórico-científica e técnica que a profissão de professor requer, rebaixando-a em suas competências e habilidades, podendo seu exercício ser orientado pelo espontaneísmo afetuoso fundado na crença do “dom natural”, que toda mãe ou tia têm. Por isso, pode-se dizer que reduzir a pedagogia ao afeto é desconsiderá-la como teoria da educação, seu sentido mais significativo, capaz de orientar a ação do professor e demais educadores para que efetivamente enfrentem as dificuldades provenientes da

congressos de educação, nos debates promovidos pelas instituições educativas é a hegemonia alcançada pelo modelo neoliberal. Como os seus fundamentos e a prática econômica, social e política decorrente deles resultam em um mundo onde a dignidade e as necessidades humanas em todas as suas dimensões são colocadas em segundo plano, sendo que em primeiro vem o atendimento dos interesses de pequenos grupos dominantes e dirigentes, abre-se espaço para se buscar no afeto, na espiritualidade fundada na transcendência sem qualquer relação com a existência, na dimensão individual que relega a política¹², a solução para todos os demais problemas que vivemos no cotidiano. Isso, na verdade, pode até ser caracterizado como uma perspectiva de negação da realidade, mas feita de forma ingênua, carente da necessária consciência sobre os fundamentos e as perspectivas da atual formação econômica e social. Melhor dizendo, os partidários dessas pedagogias simplistas criticam diuturnamente o *modus operandi* do mundo atual, mas não têm a disposição necessária para superar a indiferença política reprodutora do modelo vigente, motivação que é elemento indispensável na luta política travada na realidade social contra o modelo econômico.

Dada a complexidade da realidade presente, a clareza do professor em relação às dimensões envolvidas na sua atividade profissional não será alcançada simplesmente inovando o método de ensino nas licenciaturas e nem, muito menos, adendando a elas outros conteúdos. Mais do que preparar o docente técnico-profissionalmente, fazendo-o um bom manuseador dos últimos recursos da informática por exemplo, é necessário elevar a sua consciência teórico-científico-política, isto é, fazê-lo ter a dimensão do real significado de sua prática profissional, dos limites em que ela se dá e das possibilidades que tem, inclusive a de alargar os seus próprios limites. Se no início foi dito que há uma má formação dos professores brasileiros, essa realidade pode ser mudada fazendo os docentes conhecerem em seu processo de formação a prática educativa em toda a amplitude ontológica, gnosiológica e axiológica que ela representa.

realidade que se lhes apresenta no dia a dia, sejam aquelas relativas às particularidades de um indivíduo em especial, sejam aquelas outras macro-estruturais e conjunturais.

¹² Termo aqui entendido como sinônimo da ação que se produz entre os indivíduos que co-habitam um espaço público, um espaço comum, onde mantêm as relações necessárias à produção e reprodução da vida material; política entendida como ação que se dá no interior da pólis; ação coletiva, que supera o âmbito individual da vida humana. Política entendida n'“O SIGNIFICADO CLÁSSICO E MODERNO (sic!)... – Derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social” (BOBBIO e outros, 1992: 954), e não no sentido “... do saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de coisas... como ‘ciência do Estado’, ‘doutrina do Estado’, ‘ciência política’, ‘filosofia política’,...” (idem)

Agindo dessa forma teríamos uma resignificação das disciplinas que discutem os fundamentos da educação nos cursos de formação de professores. A Filosofia da Educação, só para ficar em um exemplo, que tem como objetivo especificamente discutir os fundamentos da prática educativa, não seria simplesmente considerada como uma disciplina lateral nas licenciaturas, como complementar às demais, descartável até, mas como um dos cursos centrais na formação dos professores. Assim como afirma Severino,

Trata-se de mostrar que esse é um lugar legítimo e necessário, e que o componente Filosofia da Educação não se encontra na grade curricular só por capricho, mas porque é mediação insubstituível na formação desse profissional e porque a reflexão filosófica sobre a educação se fará sempre necessária para o educador durante toda a sua vida profissional. Ela está sendo sempre exigida pela sua prática.

..., para se formar um educador qualificado são necessários muitos outros elementos, trazidos por outros componentes curriculares, mas a formação do educador será truncada se lhe faltarem os elementos especificamente filosóficos. (SEVERINO, 1994: 28)

A valorização das disciplinas que têm como objeto a discussão dos fundamentos da educação, acredita-se, repercutiria de maneira positiva na formação dos professores, uma vez que colaboraria com ele em duas frentes, a saber: contribuiria, primeiramente, para que os docentes do nível superior tivessem uma formação ao mesmo tempo mais ampla e profunda, fazendo-os ver o processo de ensino-aprendizagem não de maneira corporativa, bem como a si mesmos como profissionais que atuam em um campo não superior ou inferior aos demais; em segundo lugar, poderia contribuir também estimulando a elaboração de novos materiais didáticos, alternativos àqueles que estão colocados no mercado. Desta feita, os problemas citados anteriormente como sendo mais gerais da prática de ensino no nível superior poderiam ser, que não superados definitivamente, ao menos amenizados.

Além disso, um educador com maior clareza em relação aos aspectos envolvidos em sua atividade profissional teria maior consciência da realidade que o cerca. Todos os desdobramentos econômicos, sociais, políticos e culturais do mundo forjado pelos homens ganhariam outros contornos aos olhos desses novos docentes do nível superior. Logo, este nível de ensino, tido quase que consensualmente como tendo um único escopo, qual seja a da profissionalização voltada às demandas do mercado, também seria um espaço onde a manifestação de toda a problemática da existência humana poderia ser observada, questionada, analisada e debatida. As

escolas do nível superior poderiam agregar uma outra dimensão em sua rotina diária, qual seja a de ser, além de um espaço formador de mão de obra qualificada, um centro produtor e difusor de cultura, entendida como maneira de ser, de pensar, de sentir e de produzir.

Aos docentes seria proporcionado, portanto, a possibilidade de elevarem suas consciências, na medida em que teriam acesso a condições subjetivas que possibilitariam a eles ver mais profundamente o que somente observavam na superfície da realidade. Quanto mais consciente, quanto mais o docente ou qualquer outra pessoa é afetado pela realidade, menos indiferente a ela se torna; eis uma relação entre consciência, ação e afeto que se pode depreender da prática educativa.

Dizer isso não significa afirmar uma relação mecânica entre a consciência e a ação: na medida em que se tem consciência da realidade em que se vive em suas dimensões menos aparentes, imediatamente se vai agir sobre ela de alguma forma. Na verdade não é isso que acontece, pois existem outros elementos que se interpõem entre a consciência e a ação. Mas, ao possibilitar ao docente uma formação mais ampla, dar-se-á a ele mais condições subjetivas de ter uma nova postura no ambiente escolar, que para ser efetivada dependerá de outras condições subjetivas, como por exemplo a sua vontade de interferir no mundo (vontade ético-política) e a perspectiva ideológica de sua consciência (interferir no mundo para quê), e objetivas, como é o caso da sua situação econômica pessoal ou mesmo da do país onde vive.

Esse posicionamento em relação à elevação da consciência e superação da indiferença por parte do educador resulta em uma revisão constante de sua prática de ensino, rompendo por exemplo com o que antes denominamos de “pedantismo corporativo” e impactando consideravelmente a formação dos discentes. A revisão crítica da prática do educador, no sentido que nós procuramos imprimir em nossa prática docente, acredita-se, pode fazer com que os educandos não somente sejam preparados para o trabalho, mas também para a prática social. Uma formação de nível superior que não somente se dedique à prática produtiva (como é o caso da profissionalização perseguida por muitos cursos atuais, que se afirmam “voltados para o mercado” e compromissados com a “competência”), mas também às demais que formam a complexa totalidade da realidade humana, como é o caso daquela presente na relação entre os indivíduos (prática sócio-política e intersubjetiva) e dos indivíduos consigo mesmo (prática psico-subjetiva).

Em verdade,

... não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. Daí que é possível dizer que, na escola, o nexos entre instrução e educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente do contraste entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo consciente também de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior... (GRAMSCI, 1995: 131) de sociedade e de cultura.

Somente assim, com a união entre escola e vida, teríamos a possibilidade de ter no nível superior não a formação de simples técnicos de diferentes ramos profissionais, mas de intelectuais, sujeitos capazes de serem protagonistas no domínio econômico, sócio-político e cultural. Como intelectuais, os docentes teriam todas as condições de não se desvincularem da realidade como pode parecer à primeira vista, mas de se ligar a ela organicamente, seja para manter a hegemonia da classe no poder ou para questioná-la, tendo em vista os interesses dos subalternos ou daqueles que dominam econômica e ético-politicamente a realidade. No caso da vinculação dos docentes-intelectuais com o povo, ter-se-ia muitas possibilidades de subverter a prática de ensino tornando-a uma práxis, uma ação teórico-prática capaz de romper com a indiferença ético-política instituída no meio acadêmico, propiciada, sobretudo, pela elevação da consciência de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Para concluir, repetimos aqui o que já dissemos quando tratamos da presença da Filosofia no ensino médio, ressaltando a importância da reflexão crítica sobre os fundamentos da educação para a práxis: a resignificação da Filosofia

... colaboraria no processo de dar às classes subalternas as condições objetivas e subjetivas necessárias à produção de uma nova visão de mundo, para além daquela que lhes é imposta externamente e que colabora para sedimentar a hegemonia da classe no poder, isto é, superando o senso comum. Partindo de uma crítica radical da sua vida material e da concepção de mundo que a justifica, seria possível promover a elevação das consciências dos educandos do nível médio de ensino, forjando nesses jovens “uma ordem intelectual” que os motive a agir, superando a contemplação e simples interrogação individual sobre o mundo. (MARTINS, 2000c: 108)

Bibliografia

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARISTÓTELES. *Introdução em diálogos*. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 4^a ed., São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores)

BOBBIO, Norberto e outros. *Dicionário de política*. Trad. de Carmem C. Varrialle e outros. 4^a edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992 (volumes 2)

ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring: filosofia, economia política e socialismo*. 2^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Dialética da natureza*. 2^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

HERÁCLITO. Doxografia. Trad. de Wilson Regis. IN: *Os pré-socráticos. Fragmentos, doxografia e comentários*. Seleção de textos e supervisão José Cavalcante de Souza. 5^a ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores; v. 15)

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania - uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 10^a ed.. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *Literatura e vida nacional*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 2^a edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. 4^a edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9^a ed.. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos da dialética marxista*. Trad. de Telma Costa. Lisboa: Publicações Escorpião, 1974 (Biblioteca de ciência e sociedade; v. 11)

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

MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino Técnico e Globalização: cidadania ou submissão?* Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. Uma “catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político. In: *Revista Phrónesis* – revista de ética dos pós-graduandos em filosofia da PUC Campinas, volume 2, nº 2, junho a dezembro de 2000, pp. 106-118.

_____. Uma nova filosofia para um novo ensino médio. In: GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter Omar (org.) *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. (Coleção Filosofia na escola; v. VI)

_____ e HERNADES, Paulo Romualdo. A realidade grega como parteira da filosofia: uma exposição didática sobre o nascimento e os primeiros passos da filosofia. IN: *Revista Educação & Cidadania* – REC/publicação do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da União das Faculdades da Organização Paulistana Educacional e Cultural. Ano 1, nº 2, 2001. Campinas-SP: UNOPEC/Editora Átomo, 2001, pp. 115 a 126.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. Para a crítica da economia política. In: MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos*. Seleção de textos de José Arthur Giannotti e trad. de José Carlos Bruni e outros. 5ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores; v.12)

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios; v. 133).

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. (Série Educação: Teoria & Crítica)

PLATÃO. *Introdução em diálogos*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha e Trad. de e notas de José Cavalcante de Souza. 4ª ed., São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores)

PEREIRA, Otaviano José. *Aristóteles: o equilíbrio do ser*. São Paulo: FTD, 1990. (Coleção prazer em conhecer)

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea)

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12.edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo cidadania*. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar)

SÓCRATES. *Introdução em diálogos*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Trad. de e notas Jaime Bruna, Líbero Rangel de Andrade, Gilda Rangel de Andrade. 4^a ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores)

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. *Valores em educação – o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. 2^a edição. Petrópolis-RJ, Vozes: 1988.