



FORMAÇÃO EM DEBATE: ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR FRENTE ÀS AMARRAS DO IRRACIONALISMO BURGUEÊS

Training on debate: teacher's assignments up against the limitations of bourgeois irrationalism

MARINHO JUNIOR, Expedito Vital¹

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos²

GUERRA, Agercicleiton Coelho³

RESUMO

O objetivo deste artigo é debater os desafios e as possibilidades de resposta que a ciência, a educação e, mais especificamente, o ensino têm na sociedade capitalista. Para isso, analisa-se a atual formação de professores. O artigo, de caráter teórico e bibliográfico, é construído com base no legado do marxismo clássico. O desenvolvimento da discussão contrapõe o método gnosiológico, ora hegemônico na academia, ao método dialético materialista, que procura a revolução da sociedade. À guisa de conclusão, o artigo valida o método desenvolvido por Marx e Engels como aquele capaz de analisar o objeto de forma imanente, bem como atribuindo à objetividade e à subjetividade as finalidades que lhes cabem nesse processo. É a partir dessa compreensão que se faz possível refletir corretamente sobre o papel que a esfera educacional e suas atribuições têm frente à totalidade social, da qual é componente autônomo e dependente ao mesmo tempo.

Palavras-chave: Ensino. Ontométodo. Formação de Professores.

ABSTRACT

This paper aims at discussing the challenges and possibilities of response that science, education, and especially teaching have in capitalist society. Hence, it is analyzed the current teachers

1 Professor efetivo da educação básica vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Doutor em Educação, com foco na formação de professores, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - UECE). Graduado em Letras (Inglês) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - UECE). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: junior_bs1@yahoo.com.br

2 É pesquisador do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps-UECE). Desenvolve pesquisas nas áreas de Trabalho e Educação e Estética Marxista. Atua, principalmente, no exame da Educação Profissional e na Formação de Professores. Lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). Membro da Câmara de Pesquisa da UECE. Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor Adjunto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). E-mail: deribaldo.santos@uece.br

3 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2014). Mestrado em Educação Brasileira na linha Trabalho e Educação (2017). Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2023). Professor do curso de Pedagogia na instituição Centro Universitário Christus e professor da rede municipal de Fortaleza. Possui experiência na área de Política Educacional, Ensino Superior e Educação à Distância. E-mail: ageguerra@gmail.com

training process. The paper, which is a theoretical and bibliographic study, it is based on the legacy of classical Marxism. Throughout the discussion, the gnoseological method, hegemonic in the academy these days, it is opposed to the dialectical materialist method, which seeks the revolution of society. To conclude, the paper validates the method developed by Marx and Engels as the one capable of analyzing the object in an immanent way, as well as attributing to the objectivity and subjectivity the purposes that fit them in this process. It is from this understanding that it is possible to correctly reflect about the role that the educational sphere and its attributions have regarding the social totality, of which it is an autonomous and dependent component at the same time.

Keywords: Teaching. Ontomethod. Teachers Training.

INTRODUÇÃO

A totalidade é composta por diversos complexos e não poderíamos começar a analisar uma de suas partes sem que antes o articulássemos ao contexto macroestrutural de onde ele provém. Assim, para discutir os desafios e as possibilidades de respostas que, por exemplo, a ciência, a educação e, mais especificamente, o ensino têm na sociedade capitalista, precisamos debater tais categorias em articulação com o todo social.

A esfera educacional não está apartada da totalidade. Na verdade, como parte desse fenômeno, ela é moldada diuturnamente pelas demandas produtivas com que homens e mulheres se deparam em suas práticas cotidianas. Parece-nos imperativo discutir o objeto do qual tratamos nessa análise em articulação com o máximo de espectros que lhe dão forma e sustentação.

No entanto, sabemos que as facetas que perpassam o complexo educacional são amplas e variadas. Com o intuito de melhor aprofundar algumas delas, propomos um recorte que toma o ensino e a formação de professores como guia deste debate. O modo de fazer, ou o mapa que guiará tal empreitada, é o ontométodo marxiano-lukasciano⁴ porque, ao nosso ver, explica melhor o embate entre as pseudociências gnosiológicas (teorias que enraízam suas ideologias na práxis educativa) e a ontologia marxiana.

Para alcançar tal objetivo, fazemos uma breve incursão no processo de ascensão e decadência da burguesia, pois esta classe ainda é hegemônica no sistema em vigência. A exposição procura mediar as características desta classe com a regência do aparelho estatal e, de modo destacado, com a administração do aparato educacional e científico, que lhe está atrelado. Compreender o lugar que a esfera educacional ocupa é decisivo para entender as motivações e os valores destinados às relações sociais que, por sua vez, são influenciadas pelo modo de produção.

Historicamente, a burguesia pode ser descrita de duas maneiras: revolucionária e reacionária. A princípio, ela lutou por interesses de classe em comum com aqueles que estavam à margem do sistema feudal. Feita sua revolução política (1789-1799) e técnico-científica (1760-1840), essa radicalidade foi atenuada e a burguesia passou a adotar um discurso mais moderado. Em seguida, passou a ser reacionária.

Dado o objetivo e espaço pertinentes a este artigo, delimitamos nossa análise ao método de exposição (marxiano), à explanação das categorias balizadoras (objetividade e subjetividade) e à crítica da formação de professores no atual cenário. Para isso,

⁴ Método desenvolvido pelo húngaro György Lukács depois de vasta revisão da obra de Marx e Engels no intuito de reafirmar o que foi, de fato, dito e desenvolvido pelos autores.

lançamos mão de uma investigação de caráter teórico bibliográfico. Iniciaremos a explanação debatendo o lugar da ciência na sociedade burguesa e apresentaremos o método marxiano como sua contraposição dialética. Em seguida, brevemente, explicitaremos as categorias nodais (Santos, 2018), por intermédio das quais analisamos a ação docente e a formação de professores no Brasil contemporâneo.

O SUJEITO FRENTE AO OBJETO: O MÉTODO GNOSIOLÓGICO E A CRÍTICA MARXIANA

A burguesia cumpriu papel relevante na História da humanidade, pois esteve à frente de uma revolução que mudou totalmente os rumos da produção e o modo de viver e pensar que predominou durante o período medieval. Contudo, uma vez que tomou o poder de controle social, deixou de ser revolucionária e declinou de modo decadente. Nesta seção, tratamos de forma mais detida de como tal cenário refletiu na produção científica e apontamos uma alternativa para ela: o método desenvolvido por Marx e Engels, o materialismo histórico-dialético retomado por Lukács por meio do ontométodo.

Tratando-se de ciência, nada pode ser considerado definitivo, ou seja, a produção científica deve ser analisada em relação ao momento histórico e socialmente determinado. Ademais, há que se atentar para a dialética entre objeto e sujeito porque, dependendo da prioridade que é dada a um ou a outro, transitaremos entre duas concepções presentes na prática científica: a perspectiva gnosiológica ou ontológica.⁵

Conforme descreve Tonet (2013), por muito tempo (Antiguidade e Idade Medieval), a produção de conhecimento foi ontológica com viés metafísico. Oscilando entre o mundo das ideias e/ou nas coisas em si, o conhecimento era aquele que traduzia a essência daquilo que era cognoscível, ou seja, ele estava no objeto/ser em si. Conhecer implicava o afastamento de todos os véus que pudessem turvar o alcance da essência.

O capitalismo mudou isso. O homem passou a ser a medida para todas as coisas, o que deu ao sujeito prioridade sobre o objeto. Com a sobreposição do indivíduo à natureza, decorrente de sua participação ativa, intencional e consciente com e sobre o meio, as concepções até então em voga, no paradigma greco-medieval, já não eram suficientes para explicar a realidade objetiva e concreta. Careciam de indícios e resultados comprováveis empírica e experimentalmente. Além disso, sua falta de utilidade prática e imediata, seu caráter especulativo e metafísico, não passavam de *doxa* para o paradigma moderno. Dito de outra maneira, circundavam o campo da opinião,⁶ sem feições científicas.

Para a vertente gnosiológica, a compreensão da realidade deve buscar nos sentidos e na subjetividade os instrumentos para a interpretação daquilo que lhes é sensível. Há um obstáculo: como os sentidos e a subjetividade garantiriam a praticidade, o ceticismo e o utilitarismo almejados? Os sentidos humanos são falíveis;

⁵ Em Marx, como veremos, há a prioridade ontológica do objeto (ele existe sem a avaliação do sujeito), não uma sobrepujança do sujeito ou do objeto no sentido de valorizar mais um ou outro.

⁶ Os debates que poderiam se desencadear a partir de tais conjecturas levariam a longas e improdutivas discussões; e, na sociedade em que tempo é dinheiro, isso não é algo desejável, permitido e/ou incentivado.

proporcionalmente é a sua capacidade de apreensão da realidade, que, conforme essa concepção, é segmentada. A saída para esse paradoxo está na fragmentação uma vez que a interpretação da realidade é parcial, múltipla e heterogênea.

É dever de outros cientistas, balizados por critérios convencionados como ciência, definir aquilo que é ou não científico desde que sigam, rigorosamente, uma dada metodologia. “Desse modo, a ordem que será expressa pela teoria finalmente elaborada não será – porque não pode ser – a ordem efetivamente existente no mundo real, mas o ordenamento construído pelo sujeito a partir do trabalho sobre os dados empíricos.” (Tonet, 2013, p. 47).

Com efeito, inverteu-se o modo de produzir conhecimento que vigorara até aquele momento. Deixou-se de lado um mundo teocêntrico e transcendente – que, apesar das limitações e equívocos, buscava conhecer a essência das coisas – para seguir em direção a um antropocêntrico – no qual o mundo gira ao redor do sujeito e, por conseguinte, só tem sentido se for significado ativa e participativamente por ele.

Na modernidade, a produção científica é feita visando o meio, não o fim, ou seja, o método se torna mais importante que o objeto em si. Com isso, a capacidade de persuasão⁷ ganhou destaque e bastante relevância. Rigor lógico e metodológico, bem como a correspondência e aprovação entre os pares de um seletivo grupo de cientistas, são elementos que dão sustentabilidade e asseguram o sucesso – ou não – da produção de conhecimento científico.

O relativismo emana desse processo.⁸ Onde impera a subjetividade, sem uma totalidade compreensível, o critério de rigor para este tipo de pseudociência se apoia em si e nos seus pares que se esforçam para lhe dar relevância. Não é por acaso que se delega às ideias a responsabilidade de transformação do real, como se, por exemplo, a simples vontade – ou a fé – fosse suficiente para transformá-lo material e concretamente. Marx (2010a; 2012) é quem demonstra que tal concepção não pode encontrar amparo na realidade, pois somente ideias não bastam; e adverte “Cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas.” (Marx, 2012, p. 20).

O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO ANTÍTESE AO IRRACIONALISMO BURGUEÊS

Antes de qualquer coisa, é necessário registrar que o método desenvolvido por Marx e Engels se desvincula de formas engessadas de produzir ciência, bem como de toda e qualquer prescrição. Não se trata de uma série de processos normativos que devem ser seguidos com o objetivo de alcançar validação científica; para Marx e Engels, o objeto, e sua imanência, é que dita as técnicas e caminhos que o

⁷ Característica que também foi indispensável aos oradores gregos na ágora. Naquele espaço, o fato em si não era o que mais importava, mas o convencimento de quem ouvia a narrativa contada (Ponce, 2015).

⁸ “A forma científica na qual se manifesta este espírito da pequena burguesia capitalista é o ecletismo, a tentativa de erigir como ‘método’ científico o ‘por um lado... e por outro’, tão caro ao pequeno-burguês; de negar as contradições da vida ou, o que é a mesma coisa, de contrapor entre si, de uma maneira superficial, rígida e carente de mediações, determinações contraditórias. Ademais, este ecletismo se veste com roupas tanto mais suntuosas quanto mais for vazio. Quanto mais se mascara de ‘crítico’ e ‘revolucionário’, tanto maior é o perigo que representa para as massas trabalhadoras cuja revolta é ainda confusa.” (Lukács, 2010, p. 60).

pesquisador deverá seguir.⁹ A totalidade (objeto-sujeito) é o fim último de qualquer pesquisa científica, pois ela é produto da ação do ser social.

Marx e Engels realizam uma ruptura radical com o padrão científico até então estabelecido. É importante ressaltar que essa quebra não se trata de uma justaposição entre o passado (ontologia de caráter metafísico greco-medieval) e o seu presente (gnosilogia burguesa). Não obstante, é um processo que, por intermédio da dialética, conserva, supera e eleva a um novo patamar aquilo que foi produzido até então. A imanência dos objetos possui uma identidade na não-identidade e, ainda que se modifique e molde ao contexto no qual se manifesta, essa qualidade permanece ativa.

A totalidade é feita de várias esferas complexas e de que não há como se apropriar completamente, a não ser aproximadamente. Trata-se de complexos mutantes e, mesmo que com uma essência, o máximo que podemos fazer é nos aproximarmos deles. Entender isso é essencial para qualquer cientista, pois a dosagem correta entre a objetividade e a subjetividade é mister para o sucesso ou não durante sua apreensão da realidade.

[...] ambas só podem ser compreendidas como resultado de sua interação. Como tivemos ocasião de ver, Marx não descarta nem a objetividade nem a subjetividade, apenas constata que a ênfase incorreta em uma ou em outra tem um caráter redutor porque leva a apreender o ser social de modo parcial e não na sua integralidade (Tonet, 2013, p. 99).

Não podemos perder de vista essa relação dialética ou, caso contrário, restar-nos-á o fardo dos debates improdutivos entre as duas extremidades. Quanto mais claro e resoluto é o conhecimento da realidade, maior e mais acertada será a capacidade de transformação dela. Já lembrava Engels (2015, p. 146): “[...] liberdade da vontade nada mais é que a capacidade de decidir com conhecimento de causa.”

Conhecer, para Marx (1996), implica transformar. Sua finalidade é ir para além do patamar contemplativo e retórico; seu papel é o de prover as ferramentas de que o ser social necessita para poder materializar seus objetivos revolucionários de forma cada vez mais eficaz e eficiente.

Diante disso, registramos algumas questões pertinentes aos objetos que estão na esfera das chamadas ciências sociais e àqueles que transitam nas ditas ciências da natureza. As leis naturais possuem caráter físico, químico, biológico etc., independentes e exteriores aos seres humanos; portanto, precisam ser desvendados e apropriados por eles para que lhes possam ter serventia. Já as leis que regem a esfera social são portadoras de caráter histórico e se movimentam na história, dependem da ação coletiva da humanidade. O processo de trabalho faz uso de ambas as esferas (natural e social) para atingir um fim, um produto, porém o caráter social é passível de transformação. Isso não autoriza a mecânica interpretação segundo a qual as leis sociais – e qualquer objeto deste tipo – estão submissas

⁹ Importante registrar que há, também, alguma interveniência do pesquisador no processo. A sua posição social e a situação histórica em que vive são elementos que lhe facultam ou inibe a possibilidade de compreender um dado objeto. Fato observado no Posfácio à segunda edição alemã de *O Capital*, quando Marx (1996, p. 136) discute o desenvolvimento do capitalismo na Alemanha e conclui que “Assim que uma ciência burguesa da Economia Política pareceu tornar-se possível aqui [na Alemanha], ela havia-se tornado, portanto, novamente impossível.” A prioridade ontológica é do objeto, mas o conhecimento resulta da interação, da transitividade entre objeto e sujeito.

à vontade soberana de cada indivíduo. É precisamente por não se tratar de um sistema caótico, muito menos aleatório, que essa mesma interpretação se aplica à análise do conhecimento produzido no campo das ciências da sociedade.

Esse é o argumento que faz das ciências sociais áreas que não podem ser enquadradas hermeticamente em parâmetros pré-determinados e que lidam com previsibilidade absoluta como acontece nas ciências naturais. Daí porque o conhecimento científico tem que capturar – isto é, traduzir teoricamente – qualidades efetivamente existentes.

Tão proporcional quanto a necessidade de trabalhar, é a de conhecer; afinal, o conhecimento científico “[...] é a tradução teórica do objeto” (Tonet, 2013, p. 106). Como já destacamos, o conhecimento permite a realização do metabolismo entre ser humano e natureza de modo mais eficiente. Logo, para obter tal êxito, é preciso lembrar que a fidedignidade do objeto é extraída da imanência da coisa em si; concomitantemente, a teoria que o reproduz deve estar nele e provir integralmente dele. É preciso ter claro a posição de prioridade que tem o objeto. É a partir dele – e não do sujeito – que a leitura da realidade é feita.

Em oposição ao método gnosiológico/moderno, que atribui a criação da realidade prioritariamente ao sujeito, o materialismo histórico-dialético dá a cada partícipe desse processo o papel e a relevância que lhes cabe. Marx (2010b) delega à objetividade a prioridade ontológica, mas não descarta o papel que a subjetividade de cada pessoa tem nesse processo. Não há métodos seguros e infalíveis os quais, sempre e quando seguidos, levam a resultados já pressupostos e esperados.

Resgatamos, por fim, a ideia de que objetos e sujeitos são uma síntese de múltiplas determinações. Reafirmamos o método desenvolvido por Marx e Engels como a maneira mais adequada, objetiva e correta de refletir a realidade no presente momento. À luz do que foi discutido, na seção a seguir debatemos como a educação e o ensino refletem o modo de fazer ciência na prática educacional atual, bem como os limites e as possibilidades de uma visão que a reflete sob o prisma da concepção moderna/gnosiológica de conhecimento.

AS CONTRADIÇÕES PRESENTES NA ESFERA EDUCACIONAL: A ATIVIDADE DOCENTE E ALGUMAS DE SUAS ATRIBUIÇÕES EM DEBATE

Nesta seção, buscamos articular as categorias discutidas anteriormente com aquelas pertinentes ao complexo educacional em seu caráter *stricto*, formal e escolar; dentre elas, destacamos: a educação, o ensino, a didática (método de ensino, planejamento etc.). Para efeito desse objetivo, precisamos delimitar o plano segundo o qual trabalharemos as categorias aqui abordadas.

Com base em autores que discutem a formação de professores e as atribuições que lhe dizem respeito, tomamos destacadamente de Saviani (2008a, 2008b) e Libâneo (2013), bem como outros estudiosos, contribuições para delimitação e realização de algumas mediações cabíveis entre as categorias já apresentadas e suas ramificações no complexo educacional. Embora divergentes¹⁰ em algumas interpretações, esses

¹⁰ Um exemplo disso é a concepção de Libâneo (2013) segundo a qual a ponte que liga o ideal ao concreto deve ser construída por meio de uma assimilação ativa dos conteúdos; um equívoco já que isso não é suficiente para assegurar o sucesso do processo de ensino, ou seja, a aprendizagem por parte do aluno.

autores nos permitirão analisar, de maneira radicalmente crítica, as concepções educacionais vigentes para a formação de professores na atualidade.

Começemos nosso debate pelo mal-entendido que há entre o que é ensino e o que é educação, bem como suas atribuições e características. José Carlos Libâneo, que é referência corriqueira em Ementas, Projetos Pedagógicos de Curso e Editais para a seleção de professores de diversas áreas, é um exemplo disso. Em seu livro *Didática*, quando discute as tarefas que cabem ao professor, o autor salienta:

[...] o processo de ensino é ao mesmo tempo um processo de educação. A assimilação dos conhecimentos e o domínio de capacidades e habilidades somente ganham sentido se levam os alunos a determinadas atitudes e convicções que orientem a sua atividade na escola e na vida, que é o caráter educativo do ensino. A aquisição de conhecimentos e habilidades implica a educação de traços da personalidade (como caráter, vontade, sentimentos); estes, por sua vez, influenciam na disposição dos alunos para o estudo e para a aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades. (Libâneo, 2013, p. 75).

Passmore (1983) intercala bem ambas as categorias. Conforme esse autor, o termo educação é ambíguo e, por ser impreciso e geralmente amplo, delega ao ensino a ideia de que ensinar garante, automaticamente, a aprendizagem por parte do aluno. O filósofo australiano adverte que o professor/educador tem por objetivo promover o ensino, jamais garantir o sucesso do processo. O êxito no transcurso aprendizagem-ensino é um fator que não depende exclusivamente do professor; portanto, lhe escapa o controle.

É indispensável a compreensão dos limites e das possibilidades da ação do docente dentro de uma totalidade da qual ele representa apenas uma parte de um complexo. Tão importante quanto isso é compreender o que lhe cabe ou não ensinar para efetivamente contribuir com a possibilidade de alguma modificação concreta na sociedade. Saviani (2008b, p. 13) define bem essa atribuição: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Destarte, se os objetivos do ensino buscam resultados satisfatórios e adequados, faz-se necessário harmonizar os caminhos a serem percorridos com os objetivos educacionais. Atribuimos ao ensino esse papel já que é por intermédio do saber escolar que se promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Para que isso seja possível, a formação dos indivíduos deve refletir objetivamente a realidade.

Embora distintos, há características intrínsecas a ambos os processos que lhes dá caráter unitário. Por esta razão, nem sempre a educação e o ensino estão em consonância quando postos em prática. Disso se percebe que a simples conscientização daquilo que se propõe como objetivo da educação é insuficiente para sua conquista e aplicação no ensino. “Ou seja, o objetivo educativo não é um resultado natural e colateral do ensino, devendo-se supor por parte do educador um propósito intencional e explícito de orientar a instrução e o ensino para objetivos educativos.” (Libâneo, 2013, p. 22).

O processo de aprendizagem-ensino acontece em relação com o meio externo; logo, é delineado e moldado por ele. O complexo educacional – e tudo o mais que lhe está subordinado – interage dialeticamente com a totalidade, e todos passam a tomar forma a partir das relações de trabalho. No entanto, isso não implica que

outras aspirações e vontades não possam emergir e ter voz ativa e autonomia frente à essa base produtiva/econômica.

No caso do ensino, por exemplo, o professor deve entender que este processo vincula tanto a ciência e a cultura (que são conhecimentos concretos/objetivos) quanto o direcionamento que dá as atividades de estudo dos alunos (relação eminentemente subjetiva). Ter clareza e respeito pelo limite entre ambas é de grande importância para o entendimento da práxis pedagógica do educador.

Não há como assegurar, *a priori*, a concretização da vontade do professor. Discernir entre aquilo que é objetivo e subjetivo é vital para qualquer ciência, seja ela social ou natural, já afirmamos isso quando tratamos da concepção gnosiológica e ontológica. O ensino influi e é internalizado durante o processo de aprendizagem do aluno; este, por seu turno, é o resultado de uma série de mediações entre os indivíduos com seus pares e com a sociedade. Para compreender o ensino em sua totalidade é, pois, preciso considerar objetivos que extrapolem a função da escola na sociedade capitalista.

Eis um aspecto causador de mal-entendidos no campo educacional. Há uma crença de que a educação é autônoma e suficiente para transformar indivíduos e promover mudanças cruciais no sistema do qual é um dentre vários complexos:

O processo pedagógico, como aspecto consciente dentro do planejamento educacional, surge a partir das mudanças sofridas pela sociedade e com o objetivo de construir determinado protótipo de ser humano. Por isso, um dos meios importantes para influir na construção desse novo ser, é através do adequado planejamento educacional. (Luaiza, 2008, s/p).¹¹

A romantização que é feita do “processo de ensinagem” (Anastasiou; Alves, 2015), entre outras abordagens, acaba por torná-lo em algo empirista, idealizado e metafísico. Ensinar é mediar objetividade e subjetividade sempre trafegando pela verdade; para poder fazê-lo, é preciso ter claro, antes de tudo, que a vontade (subjetiva) não pode se sobrepor ao fato (objetivo). Parece óbvio, mas é necessário reafirmar tal obviedade uma vez que ainda persistem concepções como a seguinte no meio acadêmico: “[...] a arte de ensinar relacionar-se com normas e métodos extraídos das ideias de harmonia entre a fé, a natureza e as línguas.” (Hoff, 2004, p. 147).

Concepções como essa apenas servem para ecoar a errônea crença de que a educação pode salvar a humanidade de suas mazelas. No capitalismo, a Pedagogia Tradicional, de forma acrítica e idealista, enraizou a ideia de que o professor é um iluminado e, por meio do conhecimento que detém, é capaz de aclarar as trevas na qual seus alunos se encontram. Para essa corrente pedagógica, a educação (formal) teria a capacidade e a função de transformar todas as pobrezaas sociais desde que empregados os métodos de ensino adequados (Saviani, 2008a).

Falácia, pois nada nela trata de sujeitos concretos, mas apenas da formação de um quadro discente ideal, desvinculado da realidade objetiva. A educação formal – e nenhuma outra – pode garantir o sucesso dos objetivos traçados no plano ideal. Além de lidar com uma diversidade de subjetividades, a escola disputa o espaço de

¹¹ Esta passagem é extraída de um texto síntese, enviado em janeiro de 2008, à página online *monografia.com* daquilo que fora amplamente discutido pelo professor Dr. Benito Almaguer Luaiza na obra *Pedagogia e Didática*. O texto é resultado de mais de 10 anos de pesquisa. Para maiores detalhes conferir: LUAIZA, B.A. *Pedagogia e Didática*: duas ciências autônomas. Imperatriz: BeniRos, 2008.

formação desses homens e mulheres/meninos e meninas com outros instrumentos de inculcação ideológica: classe, nação, família, religião, comunidades/tribos com as quais se identificam etc. Logo, é preciso salientar as fronteiras de atuação da escola, e do ensino, bem como lutar constantemente pela promoção do conteúdo científico/objetivo, pois, em última instância, é ele que vai ser problematizado, sendo corroborado ou não, pela realidade objetiva.

É crucial desromantizar a prática docente e lhe imputar caráter de ciência. Para isso, pôr a objetividade em posição de prioridade em relação à subjetividade é mandatário. Situação similar à crítica feita por Marx (2010a, p. 59-60) a Hegel quando afirma que “O verdadeiro caminho a ser percorrido está invertido. O mais simples é o mais complexo e o mais complexo o mais simples. O que deveria ser ponto de partida se torna resultado místico e o que deveria ser resultado racional se torna ponto de partida místico.” A compreensão disso é determinante para romper com as concepções equivocadas que integram os currículos das licenciaturas, pois, neles, ainda vigoram ideias como esta:

Para que exista educação no processo de ensino se deve desenhar um currículo que inclua os aspectos educativos desejados. Por isso, aspectos de cidadania, tais como etiqueta, educação ambiental, educação no trânsito, ética, moral, legislação, entre muitos outros, devem ser inseridos no processo docente, desde bem cedo na escola (Luaiza, 2008, s/p).

Além de equivocadas,¹² essas crenças impõem à escola e aos profissionais envolvidos atribuições extracurriculares que não são suas. O discurso idealista e, por vezes, surreal que permeia a práxis educativa na atualidade se assemelha a um placebo, ineficaz em contribuir para com a real função do complexo educacional em relação ao todo social.

A qualificação predominantemente utilitária e pragmática que é característica dos cursos de formação de professores é uma barreira para o aprofundamento e a distinção desses conceitos que, por vezes, são confusos. Não obstante, registramos aqui, na esteira de Saviani (2008a), que não é atribuição do professor e de uma escola (laica) a formação moral dos alunos. A ambos cabe o conteúdo das ciências. Os mal-entendidos decorrentes dessa confusão acentuam as inconsistências do processo de aprendizagem-ensino, bem como aprofundam a crise de irracionalismo pela qual vem passando a ciência contemporânea.

Ensinar e aprender pressupõem o entendimento de uma relação dialética entre causa e efeito. Uma vez que o aprendizado não é espontâneo, faz-se necessário reproduzir intencionalmente o conhecimento humano em indivíduos que não nascem com ele e precisam se apropriar dele. Essa conexão não se reduz à causalidade e previsibilidade, mas isso não implica dizer, de modo proporcional e linear, que não haja relação de causa e efeito no processo.

Ensinar e aprender não são atividades exclusivamente objetivas porque estão permeadas de subjetividades (seja dos docentes ou dos discentes). “O ensino tem um caráter bilateral em virtude de que combina a atividade do professor (ensinar) com a atividade do aluno (aprender).” (Libâneo, 2013, p. 86). Logo, nada pode

¹² Para um aprofundamento acerca do tema educação cidadã e educação emancipatória, indicamos a leitura de Ivo Tonet: Educação, Cidadania e Emancipação Humana (cf. TONET, I. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2005).

salvaguardar que aquilo que é proposto pelo ensino será aceito e materializado pelo aprendiz e vice-versa, pois são relações dinâmicas. Por se tratar de um processo dialético, o resultado não é a simples justaposição ($A+B=AB$), mas o novo ($A+B=C$).

Com efeito, a aprendizagem pode ocorrer de maneira espontânea ou delegada. A primeira ocorre sem uma organização e sistematização do processo de ensino; já a segunda, é metódica, organizada e planejada. De qualquer forma, há êxito nessa dinâmica quando o objetivo deixa de ser uma vontade (do professor) e se materializa na prática do aprendiz. Defendemos, assim como Libâneo (2013), que é atributo do processo de ensino mediar a vontade de professores e de alunos com o conhecimento científico; afinal, só pode haver aprendizagem satisfatória se houver uma sólida e concreta apreensão daquilo que foi instruído.

O domínio sobre a técnica e, sua consequente, destreza não podem ocorrer sem a base sólida do saber. De acordo com Lukács (1966, 2018), o hábito e o treino são exercícios imanentes ao processo de ensino porque, quando em comunhão, proporcionam o desenvolvimento das mais variadas habilidades em seus aprendizes, automatizando-as e cristalizando-as neles. Capacidades (material e social) requeridas para que esses indivíduos possam melhor se adaptar ao entorno em que vivem.

O planejamento é um aspecto crucial para ensino, pois o reflexo acertado da realidade é condição *sine qua non* para a possibilidade concreta de materialização da ideia em objeto. O plano de aula terá uma função essencial para o planejamento e execução da matéria estudada já que orienta e modela a práxis cotidiana da sala de aula, além de conter – implícita ou explicitamente – as convicções sócio, políticas e pedagógicas do professor.

Ainda que o planejamento seja um momento fulcral, no qual se organiza o ensino, há que se fazer uma ressalva. Por ser uma atividade mental, ou seja, que acontece no plano das ideias, nada garante que “[...] podem ser transmitidas da cabeça do professor para a cabeça da criança.” (Libâneo, 2013, p. 89). É entendendo isso que o professor poderá agir de forma mais consciente e precisa na realidade que almeja transformar dentro dos limites da sua práxis.

Mais uma vez, relembremos que nada garante que um objetivo poderá ser atingido se esses ou aqueles passos forem seguidos conforme o prescrito. Por lidarem com diferentes subjetividades, permeadas por uma série de individualidades, a motivação para o estudo e a defesa da matéria escolar não são condutas suficientes para a efetivação da vontade daqueles que compreendem e promovem a importância do ensino. Cada sujeito é uma síntese de múltiplas determinações, com especificidades únicas, construídas a partir das condições materiais sob as quais vivem e se formam.

A crença que atribui ao professor o papel de educar moralmente seus alunos suplanta a verdadeira finalidade da educação e do ensino, ou seja, promover a transmissão dos temas de cunho científico-cultural produzido pela humanidade a cada partícipe da espécie humana (Saviani, 2008b). A insistência em querer controlar e moldar as subjetividades de seus aprendizes apenas acarretará confusão e frustração. Ao invés disso, contribuirá muito mais para com seus estudantes aquele professor que domina bem o conteúdo que ensina, pois “conhecimentos bem assimilados atraem os alunos para os conhecimentos novos.” (Libâneo, 2013, p. 123).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Marx e Engels (2006), a burguesia desempenhou um papel histórico indispensável para a humanidade. Ela revolucionou os meios de produção e encaminhou o gênero humano a um patamar produtivo e de desenvolvimento técnico-científico inéditos na História. Porém, seu atual caráter reacionário tem acarretado muitos prejuízos a esse progresso. Para além do aspecto econômico, que não foi nosso objetivo discutir neste artigo, as consequências do desastre que a produção destrutiva do capital causam são nefastas não somente à natureza, mas aos homens e às mulheres que põem a grande engrenagem do capital em movimento (MÉSZÁROS, 2002).

No tocante à esfera científica, a hecatombe produtiva acarretou níveis de irracionalismo impensáveis em outros momentos da revolução burguesa. Orgulhosa de ter sido gestora do movimento iluminista, que revolucionou a ciência e a cultura de sua época, a burguesia decadente de nossos dias luta para desvirtuar a todo o custo a realidade objetiva, chegando aos infames níveis irracionais que mencionamos: busca respaldo e fundamentação científica para conciliar o inconciliável, para explicar o inexplicável, e justificar o injustificável. Situações que já ultrapassaram o patamar da *doxa* e chegaram até a academia.

É urgente fazer contraposição às incoerências aqui apresentadas, ou seja, apresentar uma antítese à irracionalidade gnosiológica que impera hodiernamente na práxis científica. Dialeticamente, reafirmamos o método desenvolvido por Marx e Engels, que retoma o lugar de uma ontologia materialista-dialética como centro do debate acerca do ser social. Apenas tendo clareza acerca da posição que o objeto ocupa frente ao cientista é que se poderá interpretá-lo adequadamente. A objetividade tem prioridade sobre a subjetividade; o fato vem antes do desejo, da vontade do pesquisador.

Apropriando-se de tal fato é que se pode, de modo similar, interpretar os fenômenos ocorridos em outras esferas da totalidade. Neste artigo, tratamos de discutir alguns dos problemas pertinentes à formação de professores, os quais se encontram dentro do complexo educacional.

A conclusão fulcral à qual chegamos com o debate aqui empreendido é a de que o ensino, principal atribuição do profissional da educação, não pode ser visto como um instrumento, um método, que, quando seguido conforme o prescrito, acarretará o sucesso na aprendizagem dos estudantes. O Ensino é uma tentativa esclarecida de instrumentalizar os partícipes de uma sociedade da sua história, de sua cultura e da técnica desenvolvida até determinado momento dela.

Somente com a compreensão de tais limites e das possibilidades dentro do escopo que lhe cabe, o professor poderá agir concretamente para a promoção de algum tipo de mudança social; ainda que, devido às atribuições da esfera educacional, não seja capaz de transformar efetivamente a realidade concreta. Apenas homens e mulheres concretos podem fazê-lo.

A tarefa é árdua e vai de encontro com o que, atualmente, impera no senso comum acadêmico. Ainda assim, é dever da autêntica ciência desvelar o *em-si* das coisas, seja esse um processo agradável ou não aos envolvidos. A subjetividade é um dado que permeia a prática científica; não obstante, ela deve ser colocada no local que lhe compete, ou seja, subordinada à objetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10 ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.
- ENGELS, F. **Anti-Dühring**. Boitempo, São Paulo, 2015.
- HOFF, S. Fundamentos filosóficos dos livros didáticos elaborados por Ratke, no século XVII. In – **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, n.25, 2004. pp 143-155. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a12.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2021.
- LIBÂNEO, J., C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUAIZA, B. A. **Pedagogia e Didática**: duas ciências independentes. br.monografias.com, 2008. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/pedagogia-e-didatica/pedagogia-e-didatica.shtml>. Acesso em: 26 de março de 2023.
- LUKÁCS, G. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. v.1. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966.
- LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. In – **Marxismo e Teoria da Literatura**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- LUKÁCS, G. **Para a Ontologia do Ser Social**, Vol. 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política, Vol. I, Livro Primeiro: o processo de produção do capital, tomo 1. São Paulo: Editora Nova Cultural LTDA, 1996.
- MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, 1843**. 2.ed revista. São Paulo: Boitempo, 2010a.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010b.
- MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 10 ed. São Paulo: Global, 2006.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- PASSMORE, J. **Filosofía de La Enseñanza**. Federico Patán (Trad.), México, Fondo de Cultura Económica, 1983. (Sección de Obras de Educación).
- PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- SANTOS, D. **Estética em Lukács**: a criação de um mundo para chamar de seu. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.
- TONET, I. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. 1. ed. – São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

Data da submissão: 18/02/2024

Data da aprovação: 22/03/2024