

O SIGNIFICADO HISTÓRICO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM MOVIMENTO QUE VAI DO CLÁSSICO AO CONTEMPORÂNEO

ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES

Doutora em Educação. Universidade Federal do Piauí. E-mail: esalencar123@gmail.com

MARIA VILANI COSME DE CARVALHO

Doutora em Educação. Universidade Federal do Piauí. E-mail: vilacosme@ufpi.edu.br

RESUMO

O objetivo do texto é apresentar reflexões teóricas que ajudem a esclarecer o processo de constituição das práticas educativas como fenômeno histórico. A análise assenta-se na assertiva teórica de que todo fenômeno tem uma história e, portanto, a compreensão do fenômeno *práticas educativas* envolve recuperar sua história, o que significa voltar à sua gênese. A pesquisa bibliográfica foi parte constitutiva do percurso de realização de tese de doutoramento que tinha como objetivo investigar as mediações constitutivas de práticas educativas bem-sucedidas. A pesquisa bibliográfica partiu de referenciais teóricos que esclareceram sobre a constituição desse fenômeno desde a educação clássica à educação contemporânea. Dentre elas foram consultadas Rousseau (1999), Dewey (1979), Espinosa (2008; 2007), Freire (2011; 2005), Jaeger (2010), Saviani (1997; 2007); Cambi (1999), Morin (2009; 2003), dentre outros. A investigação apontou como resultados que o significado que hoje se atribui às práticas educativas certamente carrega as marcas do tempo atual, das ações humanas atuais, mas contém também vestígios do passado, tendo em vista que a existência de nova realidade não significa o desaparecimento da anterior, mas a sua transformação. Destarte, a pesquisa evidencia que não se pode esquecer que as práticas educativas aparecem como problemática profundamente inserida nos contextos em que surgem e se desenvolvem, expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas e interesses, muitas vezes, antagônicos. Portanto, não faz nenhum sentido analisá-las abstratamente, pois se trata de uma dimensão da vida humana que, como tal, se transforma historicamente, acompanhando-se e articulando-se às transformações do modo como esses homens produzem sua existência.

Palavras-chave: Práticas educativas. Significado histórico. Educação.

THE HISTORICAL MEANING OF EDUCATIONAL PRACTICES: A MOVEMENT THAT GOES FROM CLASSIC TO CONTEMPORARY

ABSTRACT

The purpose of the text is to present theoretical reflections in order to clarify the constitution process of educational practices as a historical phenomenon. The analysis is based on the theoretical assertion that every phenomenon has a history and, therefore, the understanding of *educational practices* phenomenon involves the recovering of its history, which means going back to its genesis. The bibliographical research was part of a dissertation thesis whose aim was to investigate the constitutive mediations of successful educational practices. The starting point was the study of the theoretical frameworks that clarified the constitution of this phenomenon from classical to contemporary education, grounded in Rousseau (1999), Dewey (1979), Espinosa (2008; 2007), Freire (2011; 2005), Jaeger (2010), Saviani (1997; 2007); Cambi (1999), Morin (2009; 2003), among others. The investigation revealed that the meaning that is attributed to educational practices today is certainly related to present time, to current human actions, but it also has traces of past times, considering that the existence of a new reality does not mean the disappearance of the previous one, but its transformation. Thus, the survey shows that one cannot forget that educational practices are deeply embedded problems in the contexts from which they arise and develop, expressing the contradictory movements that emerge from the process of struggles and interests, which are often antagonistic. Therefore, it makes no sense to analyze them abstractly because it is a human life dimension and as such, it is historically modified, followed and linked to the transformations of the ways men produce their existence.

Keywords: Educational practices. Historical meaning. Education.

Introdução

Antes de iniciamos nossas reflexões acerca da evolução dos significados atribuídos às práticas educativas ao longo da história, achamos conveniente esclarecer o que estamos chamando de práticas educativas. Definimos prática educativa como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem.

Por serem práticas socialmente construídas em contextos educativos, sendo a escola o contexto que nos interessa situar a discussão elaborada nesse texto, elas são planejadas, organizadas e operacionalizadas em dois níveis. Em nível geral, são as práticas educativas previstas pelos agentes educativos (gestores e docentes) destinadas ao corpo discente. No contexto específico da sala de aula, ela é operacionalizada a partir da interação entre professores e alunos, por meio das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem. Portanto, esclarecemos que não limitamos as práticas educativas à atividade de ensino e aprendizagem. Esta é, na verdade, uma dimensão dessa prática. No entanto, reconhecemos que a atividade de ensino e aprendizagem é o elo que torna possível a realização de determinada prática educativa.

Como produção humana, o conjunto de práticas educativas que dominaram e ainda dominam os contextos educativos têm uma história. Para dar conta de recuperar vestígios dessa história, empreendemos esforços no sentido de esclarecer como o significado desse fenômeno social foi se constituindo e se transformando ao longo do tempo. O texto está organizado em duas partes. Inicialmente, discorreremos sobre aspectos que delineiam o movimento histórico de constituição das práticas educativas da Idade Clássica à Idade Contemporânea. Em seguida, apresentamos elementos que apontem para a especificidade da prática educativa na contemporaneidade. Finalizamos retomando as principais ideias e apontando considerações sobre a importância de discutirmos sobre as práticas educativas no cenário da educação atual.

Práticas Educativas: do clássico ao contemporâneo

Todo povo, nação ou comunidade que atinge certo grau de avanço encontra na educação razão que justifica o seu desenvolvimento, ou seja, é consenso entre os estudiosos da educação que não há avanço humano na ausência de processos educativos. Ao analisar o desenvolvimento humano, Leontiev (1978, p. 267) atribui à educação função singular nesse processo, chegando a mencionar que sem educação seria impossível a continuidade do progresso histórico, pois “o movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é, da educação”.

Saviani (1997, p. 16), ao analisar a natureza e a especificidade dos processos educativos, ressalta que a educação “[...] é o próprio processo de trabalho pelo qual o homem produz sua

própria existência.”. A valorização da educação é algo tributário não somente de nosso tempo; os gregos, por exemplo, creditavam à educação função fundamental na formação humana, pois viam a educação como “[...] o princípio por meio do qual os homens conservam e transmitem a sua personalidade física e espiritual.” (JEAGER, 2010, p. 3).

As práticas educativas remontam ao período clássico da humanidade, quando a educação assume importância fundamental no desenvolvimento humano, fato que pode ser observado desde a Idade Antiga, quando os filósofos gregos reuniam-se em praça pública a fim de professar ideias que levassem seus discípulos à formação integral. Um dos mais eminentes representantes do pensamento grego, no que se refere à educação, foi Sócrates. Para este filósofo, o saber era o alimento da alma, “[...] o conhecimento do verdadeiro valor que determina irrevogavelmente a opção da nossa vontade.” (JEAGER, 2010, p. 644).

Enquanto para muitos sofistas educar significava formar o homem para ser virtuoso, Sócrates era relutante quanto a isso, pois acreditava que essa atitude não era suscetível de ser ensinada. Sócrates acreditava que só o conhecimento (ou seja, o saber, e não simples informações isoladas) conduz à prática da virtude em si mesma, que tem caráter uno e indivisível. Segundo Jaeger (2010), essa ideia constitui a pedra angular de toda educação na Paideia.

Em linhas gerais, Sócrates acreditava que o homem deveria ser educado para chegar ao conhecimento verdadeiro e, de posse desse conhecimento, poderia exercer ou não a virtude. Para se chegar a esse conhecimento verdadeiro, Sócrates aponta como caminho o autoconhecimento, ou seja, era preciso que o homem mergulhasse dentro de si. A preocupação de Sócrates era levar as pessoas, por meio do autoconhecimento, à sabedoria e à prática do bem, usando para isso a Filosofia.

Jaeger (2010) esclarece que Sócrates não estava sozinho no projeto de colocar a Filosofia a serviço da formação do ser humano. Pensadores sofistas, os educadores profissionais da época, igualmente se voltavam para a formação do homem, mas com um objetivo mais imediato: formar as elites dirigentes. Isso significava transmitir aos jovens não o valor e o método da investigação, mas um saber enciclopédico, além de desenvolver sua retórica, que era a principal habilidade esperada de um político.

Sócrates pensava diferente. Acreditava que a retórica era a arma da persuasão utilizada pelos estadistas que buscavam aplausos das massas e despertar nela emoções e prazer. Por isso, defendia uma educação que fosse capaz de levar o homem a praticar o bem, a combater as injustiças, a ter conduta acertada, que significava reconhecer que “[...] o agradável nem sempre coincide com o bom

e o salutar; o agradável deve ser pura e simplesmente feito por causa do bem.” (JEAGER, 2010, p. 678).

De seu pensamento surgiram duas vertentes da Filosofia que, em linhas gerais, podem ser consideradas como as grandes tendências do pensamento ocidental. Uma é a idealista, que partiu de Platão (427-347 a. C.), seguidor de Sócrates. Ao distinguir o mundo concreto do mundo das ideias, deu a esta o status de realidade e à outra o de realista, partindo de Aristóteles (384-322 a. C.), discípulo de Platão que submeteu as ideias, às quais se chega pelo espírito, ao mundo real.

A educação na Grécia antiga, ou melhor, a Paideia, exprime o aperfeiçoamento geral do homem a partir de suas próprias ideias, de seu conhecimento. Nesse sentido, as práticas educativas tinham a função de levar o homem por esse caminho, despertando sua cooperação para que ele conseguisse por si próprio “iluminar” sua inteligência e sua consciência. Assim, o verdadeiro educador não é um provedor de conhecimentos, mas alguém que desperta os conhecimentos inatos. Conhecimentos esses que vão ajudá-lo a refletir sobre seus fins. Essa prática admite a reciprocidade entre professores e alunos, permitindo que uns contestem os argumentos dos outros. Para o filósofo, somente a troca de ideias dá liberdade ao pensamento e a sua expressão – condições imprescindíveis para o aperfeiçoamento do ser humano. O educador é, portanto, comparado a um artífice, capaz de “[...] colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras.” (JEAGER, 2010, p. 13).

Diferentemente do que acontecia na Antiguidade, a educação na Idade Média desenvolve-se em estreita relação com a igreja, com a fé religiosa e com as instituições eclesiais, sendo estas as únicas com a função de educar, formar e “conformar” (CAMBI, 1999). Essa dependência garantiu o monopólio da cultura e do pensamento por parte da Igreja Católica. Eram os integrantes da Igreja que estabeleciam o que deveria ser estudado, os conteúdos e os objetivos da educação. As escolas eram, portanto, associadas às instituições religiosas católicas. Embora controlada pela Igreja, a educação não ficou apenas no campo religioso, abrindo também espaço para o estudo das ciências, das técnicas e das habilidades.

A educação na Idade Média dividiu-se basicamente em duas tendências: a educação Patrística, representada por Santo Agostinho e a Escolástica, representada por Santo Tomás de Aquino, ambas marcadas pela tentativa de conciliar razão e fé. A hierarquização, característica da sociedade feudal, estende-se também para a educação. De modo que grande parte dos estudantes da Idade Média vinha da nobreza, pois esta camada social possuía recursos financeiros para manter os filhos nas escolas. Os nobres decidiam quais filhos iriam para a área militar (formação de cavaleiros), para a

formação técnica (escolas formais) ou formação religiosa (escolas monásticas). Os camponeses e seus filhos, sem recursos financeiros e presos às obrigações servis, não tinham acesso à educação escolar, ficando sem saber ler e escrever por toda a vida. Cambi (1999, p. 151) deixa isso claro quando ressalta:

A educação das aristocracias se ritualiza, mas também se classiciza, separando-se nitidamente da sociedade com suas lutas e suas necessidades; a popular mergulha nessa realidade, carrega-se de realismo, articula-se em conhecimentos técnicos (do fazer) e contrapõe-se àquela outra, separada e artificial, das classes altas; age nos espaços abertos do social (na oficina, na praça, na festa) e não naqueles espaços separados, do castelo, ou da cela do mosteiro. Uma sociedade rigidamente hierarquizada separa e contrapõe-hierarquizando-os – também os modelos educativos e culturais.

Com relação às práticas educativas desenvolvidas nesse período, estas adquirem caráter mais conformista, voltando-se, sobretudo, para a formação moral e a modelagem de expressões e comportamentos humanos. As metodologias concentram-se na transmissão do saber, seguindo regras e procedimentos rigorosamente fixados, ligados a textos canônicos, que não têm a finalidade de levar o aluno a descobrir a verdade, mas mostrar a verdade. Ou seja, trata-se de práticas educativas que se alicerçam na transmissão de saber dogmáticamente fixado, cabendo ao educador apenas revelá-lo. O século das trevas, como era conhecida a Idade Média, passa por renovação contundente com a chegada da Modernidade, fato que vai repercutir de forma significativa nos processos educativos.

A Modernidade apresenta-se, segundo Cambi (1999, p. 197), como uma época de grandes revoluções, tratando-se na verdade de “[...] um ciclo histórico que tem características profundamente diferentes do anterior, em relação ao qual ele opera ruptura consciente, manifestando estruturas substancialmente homogêneas e orgânicas.”. Essa ruptura atinge muitos âmbitos, sendo os mais afetados o econômico, o político, o ideológico, o social, o cultural e o pedagógico.

Com relação à economia, assiste-se ao processo de transformação do modelo feudal para o modelo econômico capitalista. Enquanto o modelo feudal ligava-se a um sistema econômico fechado, baseado na agricultura e na troca de mercadorias, a economia ativada pelo Modernismo baseava-se, sobretudo na “mercadoria e no dinheiro, na capitalização, no investimento, na produtividade” (CAMBI, 1999, p. 197).

Do ponto de vista político, a nova era concretiza-se não apenas na figura de um soberano, mas em um conjunto de instituições que cumprem a função de manter o consenso com respeito à lógica estatal, sendo algumas delas a igreja, a justiça, a família, a escola. A formação de nova classe social, a burguesia, imprime mudança radical no cenário social da modernidade, inaugurando também pon-

to de vista ideológico-cultural diferente que acaba operando dupla transformação: primeiro, a laicização da sociedade, que provocou a emancipação das mentalidades, libertando o homem de uma visão predominantemente religiosa acerca do mundo e da vida humana, ligando definitivamente o homem à história e à direção de seu processo. Segundo: “[...] a racionalização, produzindo uma revolução profunda nos saberes que se legitimam e se organizam através do uso da razão.” (CAMBI, 1999, p. 198).

Todas essas mudanças e inovações têm repercussões na educação. Novos valores, novos itinerários, novos modelos passam a fundamentar a formação do homem moderno. Segue-se “[...] o modelo do *homo faber* e do sujeito como indivíduo, embora ligando-o à cidade e depois, ao estado, potencializando a sua capacidade de transformar a realidade e de impor a ela uma direção e uma proteção.” (CAMBI, 1999, p. 198). Esse novo homem é agora ativo, dirigente de sua vida, liberado de vínculos e de ordens; ser racional, capaz de decidir sobre seu próprio destino. Entretanto, Cambi (1999, p. 199-200) esclarece que a Modernidade, assim como todo momento histórico, é atravessada por contradições, ou seja, é um período que:

Deixa-se guiar pela ideia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação do governo, pretende libertar o homem, a sociedade, a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa essa liberdade, mas ao mesmo tempo, tende a moldar profundamente o indivíduo, segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado.

As contradições que se revelam na Modernidade são próprias do modelo econômico vigente, o capitalismo. Para continuar a existir enquanto sistema econômico o capitalismo necessita do homem livre, dotado de razão e autonomia suficientes para legitimá-lo, mas, ao mesmo tempo, precisa mantê-lo sob o controle e o jugo do Capital, fato que só poderá acontecer por meio da alienação de mentalidades que se julgam livres, mas, na verdade, continuam mais presas do que nunca. Nesse aspecto, a educação, desenvolvida por meio das práticas educativas, realiza de forma primorosa a tarefa de formar todas as jovens gerações conformadas a modelos de normalidade, eficiência e produtividade social, além de docilidade político-ideológica (CAMBI, 1999). É nesse período, marcado por grandes transformações e contradições, que nascem duas correntes de pensamento claramente opostas e que terão grande influência sobre os processos pedagógicos e educativos: o racionalismo e o empirismo.

As ideias racionalistas, expressas, sobretudo, no pensamento de Descartes, Galileu e Newton terão grande repercussão sobre os processos educativos ligados ao ensino e aprendizagem. O homem, para os racionalistas, é um ser dual, dividido em corpo e mente. A mente, livre de paixões, emoções e perturbações, “[...] é cogito, pensamento autoconsciente, autoevidente e organizado

analiticamente segundo a mecânica das ideias claras e distintas que se agregam de modo lógico, seguindo as regras da não-contradição.” (CAMBI, 1999, p. 302).

Para os racionalistas, o verdadeiro conhecimento não provém da experiência, mas de ideias inatas, claras e distintas, alojadas na mente. As ideias provenientes da razão são verdadeiras, não sujeitas a erros, a contradições, pois advêm da razão, a partir das quais podemos conhecer todo o resto. As práticas educativas voltavam-se predominantemente para a aprendizagem intelectual e se organizam de acordo com método rigoroso, precisamente sistematizado. Eram centralizadas nos sujeitos – professores e alunos – tendo a escola com suas regras disciplinares, sua estrutura e organização, como o lugar destinado à sua realização. Estas práticas organizavam-se precisamente em torno da arguição e explicação por parte do professor, e da dissertação e exercício por parte do aluno, confluindo, por fim, na verificação suprema do exame, de caráter público e ritualizado (CAMBI, 1999).

A corrente empirista segue outro caminho, totalmente oposto e tem em Locke e Hume seus maiores representantes. De acordo com Cambi (1999), mesmo influenciado pelas ideias cartesianas, Locke criticava as ideias inatas e afirmava que a alma humana é como uma tábua rasa, sem inscrições, porque o conhecimento, seja qual for ele, só surge a partir da experiência sensível. Cambi (1999, p. 316) esclarece ainda que Locke foi o representante de um “pensamento crítico que pretende submeter toda afirmação à prova da experiência e, portanto, colocar no centro do próprio trabalho os princípios da verificação experimental e da inferência empiricamente provada”. Dessa forma, o empirismo de Locke contrapõe-se a todo inatismo e a toda predestinação, tão caros ao pensamento pedagógico racionalista.

A prática educativa de base empirista organiza-se a partir dos interesses que movem os alunos e as suas necessidades concretas, que, de modo algum, se limitam à formação intelectual, mas privilegiam a educação do corpo, a educação da mente e a educação moral. Isso não significa que os empiristas desprezem a razão, mas sim que a subordina ao trabalho anterior da experiência. Em termos gerais, Cambi (1999) explica que as ideias de Locke sedimentam proposta educativa baseada na conexão entre a educação e a participação concreta na vida social do educando, na importância de privilegiar os conteúdos pragmaticamente úteis à instrução, sendo que esta deve ser ligada a experiência real dos educados.

Embora diametralmente opostas, essas duas correntes vão influenciar de forma decisiva o pensamento educacional na contemporaneidade. A importância delas para o cenário educacional reside no fato de que, baseados nos princípios seja do racionalismo, seja do empirismo, as práticas educativas emancipam-se dos modelos religiosos autoritários do passado.

De acordo com Aranha (2006), na contemporaneidade, os filósofos encaravam o ensino como veículo importante no combate às superstições e ao obscurantismo religioso. Um dos grandes representantes desse movimento foi Rousseau. Esse filósofo representa um ideal de educação romântica, voltada mais para a natureza e os sentimentos do homem. Para pôr em prática esses ideais, escreve *Emilio*, um tratado sobre educação no qual lança os princípios de um projeto de educação natural e negativa:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper, teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim será a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. Com efeito, de que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não precisa desse freio (ROUSSEAU, 1999, p. 86).

Esse pensamento sintetiza a crítica feita por Rousseau (1999) aos costumes da aristocracia de sua época. A fim de combater tais costumes, preconiza uma educação do homem afastada do artificialismo das convenções sociais, que cultive a espontaneidade original, deixando o homem livre da escravidão aos hábitos exteriores, a fim de que o indivíduo seja dono de si mesmo, agindo por interesses naturais e não por coação exterior e artificial.

Esse filósofo e educador defende uma educação natural, que consiste na recusa ao intelectualismo, reforçada no ensino tradicional e livresco. Acreditava que o homem não se reduzia ao intelecto; ao contrário, segundo suas ideias, as emoções, os instintos e os sentimentos são anteriores ao pensamento intelectualizado. Por essa razão defendia, acima de tudo, a formação integral do homem: “[...] saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente um homem” (ROUSSEAU, 1999, p. 15).

Em termos gerais, podemos caracterizar a prática educativa preconizada por Rousseau (1999) no seu tratado sobre educação como prática naturalista, no sentido de considerar como natural tudo aquilo que se opõe ao social; uma prática que se baseia na valorização das necessidades espontâneas do educando e, sobretudo, prática constituída a partir das experiências pessoais. Na sua obra *Emílio*, o filósofo defende que, apesar de o homem ser educado pela natureza, pelas coisas, e pelos homens, a educação correta exige a valorização da natureza e das coisas e a eliminação da influência dos homens, evitando assim a corrupção dos educandos.

O pensamento pedagógico de Rousseau (1999), embora represente grande marco para a educação contemporânea, recebeu muitas críticas. Seu modelo de educação era tido como elitista, já que pressupunha a existência de um preceptor, algo que poderia ser desfrutado somente pelas elites. Outros consideravam sua educação individualista, já que separava o educando do convívio social.

Muito embora não possamos ignorar essas críticas, também não podemos negligenciar a força de suas ideias e a influência delas no cenário educacional do século XX.

A obra de Rousseau (1999) foi, sem dúvida, a precursora do movimento de renovação da educação que se iniciou no século XVIII; movimento que se instala devido à crescente industrialização da sociedade e sua rápida transformação. Para atender essa nova realidade que se desenhava, era necessária a ampliação da rede escolar, bem como escola que preparasse para o novo. Nesse contexto de inovações, não havia mais lugar para um ensino puramente teórico e contemplativo.

Foi com esse sentido de inovação que se esboçaram em meados do século XIX e XX, na Europa e nos Estados Unidos, teorias e experiências educacionais que davam vazão às tais mudanças. Dentre elas destacam-se as ideias de John Dewey (1979), o maior nome do pragmatismo na educação. Em sua célebre obra *Democracia e educação* ele esclarece que “Vida, experiência e aprendizagem não se separam, por isso, cabe à escola, promover pela educação, a retomada contínua dos conteúdos vitais” (DEWEY, 1979, p. 227). A educação para Dewey é vista como uma necessidade humana, ocorrendo em qualquer sociedade, em qualquer lugar. Acreditava que o objetivo da educação era habilitar os indivíduos a continuar aprendendo, a buscar o desenvolvimento constante. Esse objetivo, porém, só poderia ser alcançado quando todos os membros da sociedade vivessem de forma igualitária, verdadeiramente democrática.

Esse filósofo critica duramente a educação contemporânea, pois esta se pauta em objetivos fixos e rígidos, impostos de fora do processo de ação, incapazes de estimular a inteligência de quem participa; ao contrário, transforma o trabalho do professor e aluno em algo mecânico e servil. Por essa razão, ele defende que os objetivos da educação devem ser definidos no contexto concreto dos educandos e dos educadores, uma vez que a educação significativa para o futuro não estabelece fins abstratos, mas focaliza os problemas presentes (DEWEY, 1979).

Nessa direção, a prática educativa para Dewey (1979), portanto, pode ser caracterizada como atividade social, prática, experimental, interativa, que parte das necessidades individuais, ligada à vida que se vive. Essa prática é centrada no aluno, em seus interesses e aptidões. Ela visa, além da formação humana integral, uma educação progressiva, que pretende acima de tudo habilitar os indivíduos a continuar sua educação.

Muitas foram e continuam sendo as contribuições do pensamento de Dewey (1979) para a sistematização das práticas educativas. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que sua teoria tem fundamentado nas ideias liberais e, como tal, se funda na aceitação e não no questionamento dos valores da sociedade capitalista. Ao contrário, grande parte de suas ideias têm servido para

fortalecer o discurso do “aprender a aprender”, lema da bandeira do escolanovismo. Discurso que serve para difundir a ideia de que à escola não cabe a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, mas a tarefa de preparar o futuro cidadão para se adaptar à realidade posta.

Esse lema, segundo Aranha (2006, p. 230), embora defenda “[...] a aparente equalização de oportunidades, na verdade dissimula a reprodução do sistema [...]”, ou seja, por trás do discurso do “aprender a aprender”, a escola na verdade deixa de cumprir sua função social, que é a de garantir que o aluno se aproprie dos conhecimentos já produzidos. Com isso, o que tem ocorrido na verdade é uma profunda artificialização do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, nas escolas destinadas às camadas populares da sociedade. Não queremos com isso deixar de reconhecer o valor histórico da obra de Dewey para os processos educativos, mas, simplesmente, redimensionar o valor dessa teoria, bem como seu alcance e seus limites.

Embora reconheçamos o valor do trabalho educativo, que leve o homem a aprender a aprender, a buscar formação contínua, consideramos mais importante o trabalho educativo que desenvolva nos alunos capacidade de leitura crítica das transformações ocorridas em escala mundial. Concordamos com Libâneo (2009, p. 09), quando analisa:

Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas.

Apesar de reconhecermos que na atualidade a escola não é mais a única com essa função, pois conforme Libâneo (2009, p. 9) “As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade [...]”, não podemos deixar de considerar que ela tem papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para “[...] o enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial”, uma vez que “[...] o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, dependem de ampliar, cada vez mais o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses.”.

Nesse sentido, os objetivos da educação e das práticas desenvolvidas na escola não podem limitar-se ao atendimento das necessidades individuais e imediatas, mas devem, sobretudo, orientar-se “[...] a formar homens onilaterais, que sejam inseridos na atividade social após terem sido

elevados a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática” (MANACORDA, 2010, p. 147).

É nessa direção que Libâneo (2009, p. 10) defende que o principal compromisso das práticas educativas na atualidade deve ser o de reduzir a distância entre o conhecimento científico e a cultura de base produzida no cotidiano das pessoas. Além disso, é também compromisso do trabalho educativo “ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação da realidade”.

Entendemos que o mundo Moderno e Contemporâneo produz inovações e transformações que atingem a todas as esferas da sociedade. Ao viver e intervir num mundo de grandes inovações tecnológicas, de transformações econômicas, políticas sociais e culturais, o homem precisa ser capaz não somente de adaptar-se à realidade, mas, sobretudo, de pensar e agir conscientemente, de forma autônoma e crítica sobre tais transformações. Entretanto, o exercício da autonomia e criticidade não é algo dado *a priori*, pois pressupõe formação cultural e científica que capacite esses homens a viverem relação de autonomia e criticidade em todas as esferas da vida pessoal, profissional e cidadã.

A tarefa de formar o homem para que este desenvolva a capacidade de exercer sua autonomia de forma reflexiva e crítica frente à realidade humana, social, política, cultural e econômica, intervindo sobre ela de modo consciente, é o desafio que se põe concretamente aos homens que são responsáveis pelos processos educativos e pela organização e efetivação das práticas educativas desenvolvidas nas escolas desde o final do século XX e, atualmente, no século XXI. Sobre esse aspecto vale refletirmos sobre as possibilidades do alcance desse projeto.

Na sessão seguinte, apresentamos reflexões que colaboram com a elucidação dessa questão e a proposição de novas questões que venham enriquecer o debate acerca das práticas educativas desenvolvidas na atualidade.

A especificidade da prática educativa no cenário atual: encontro de ideias

Pela análise histórica das práticas educativas desenvolvidas desde o período clássico foi possível compreender que, do humanismo racionalista avançamos para o empirismo pragmatista. Entretanto, o movimento histórico tem-nos mostrado que a educação da qual o homem atual necessita vai além da educação voltada para o conformismo e adaptação. Em outras palavras, os processos educativos coerentes com o desenvolvimento histórico da humanidade precisam desenvolver nos homens outras atitudes, entre as quais a capacidade de pensar, sentir e agir de forma crítica sobre a realidade, posicionar-se frente a ela, transformá-la e com isso transformar a si mesmos, ou seja, uma educação que potencialize a atividade humana.

Contribuindo com o processo de análise das práticas educativas na atualidade tomamos de empréstimo as ideias de Freire (2011; 2005). Na segunda metade do século XX, o Brasil e o mundo conheceram o projeto de educação idealizado por Paulo Freire. Projeto que se sustenta na ideia de liberdade, ou seja, “[...] a liberdade é matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.” (FREIRE, 2011, p. 9).

Para alcançar o projeto de “educação libertadora”, Freire (2011) elege como princípio fundamental de toda sua prática educativa a relação indissociável entre educação e conscientização. Isso significa que “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando.” (FREIRE, 2011, p. 12). Antes de instituir as bases de sua pedagogia libertadora, Paulo Freire trata de desvelar os aspectos que apontam o caráter opressor da educação de nosso tempo, identificada por ele como “educação bancária”.

Segundo Freire (2005), quando analisamos as práticas educativas na escola atual, percebemos que as relações entre educador e educando são fundamentalmente narradoras e dissertadoras. Limitam-se à narração de conteúdos, que ele denomina de “retalhos da realidade”, como se existissem desconectados da totalidade, sem significação, conteúdos que fazem parte de dada realidade vista como estática, compartimentada, bem-comportada e, especialmente, como algo alheio à realidade existencial dos educandos. Nessas relações, professores e alunos têm papéis sociais bem definidos. O professor é o agente do saber; aquele que tem a tarefa de encher os educandos de conteúdos. Os educandos são depositários desse saber. Nesse processo, “a palavra se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade” (FREIRE, 2005, p. 66).

Com essa crítica, Freire (2005, p. 68) revela que a educação bancária reflete a sociedade opressora, servindo ao propósito de manter e estimular as contradições que sustentam esse sistema opressor. Nesse tipo de educação, o saber deixa de ser “experiência feita” para ser “experiência narrada”, transmitida. O objetivo dos opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação em que vivem. A educação cumpre a função de levar os oprimidos à adaptação, à conformação social. A educação é instrumento para a conformação das massas, isso significa que os educandos são impedidos de pensar autenticamente, pois pensar autenticamente é perigoso.

O pensar autenticamente envolve a comunicação. O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos mediatizados ambos pela realidade, na intercomunicação. A comunicação é o que dá sentido a vida humana. O pensar só tem sentido se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo. A libertação autêntica, ressalta Freire (2005, p. 77):

É a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens, não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens

sobre o mundo para transformá-lo. A consciência não pode ser a do depósito de contrários, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

A educação problematizadora nega os comunicados e concretiza a comunicação. É um ato cognoscente, capaz de superar a contradição educador e educando; porque nela, educador e educando estabelecem uma relação dialógica. Diferentemente da educação bancária que, para manter o distanciamento entre educador e educando, nega a dialogicidade como essência da educação; a educação problematizadora se faz no diálogo, na comunicação.

Enquanto a prática educativa bancária centra-se no educador, que se dedica a narrar ou comunicar sobre o objeto a ser conhecido pelos educandos, a prática educativa problematizadora não separa educador e educando, ambos dialogam sobre os objetos a serem conhecidos; juntos criam as condições para que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*. Esse processo torna-se possível pelo processo de reflexividade.

Segundo Freire (2005, p. 80), a educação de caráter autenticamente reflexivo implica constante ato de “desvelamento da realidade”. Na educação bancária, esse desvelamento não acontece porque o processo educativo desenvolvido nessa educação leva à “imersão da consciência na realidade”. Enquanto isso, na educação problematizadora, há “emersão das consciências de que resulte sua inserção crítica na realidade”.

Fazendo um paralelo entre a prática educativa da educação bancária e a prática educativa da educação problematizadora, entendemos que a primeira oculta as razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo. Mistifica a realidade, é assistencialista, inibe a criatividade, domestica a consciência. A segunda, comprometida com a libertação, empenha-se na desmistificação da realidade, funda-se na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade.

A educação bancária se organiza por meio de práticas que sustentam percepção fatalista da realidade e da situação dos homens no mundo, sobretudo, porque negam a condição histórica dos homens, negam que os homens são seres inconclusos, inacabados, em permanente movimento de busca; ao passo que na educação problematizadora, as práticas levam em consideração o caráter histórico e a historicidade dos homens. Nessa perspectiva, os homens são vistos como seres inacabados, em e com uma realidade igualmente inacabada. Ao tomarem consciência da situação na qual vivem, os homens se apropriam dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles. A educação, portanto, assume caráter de “quefazer” permanente, que se refaz constantemente na práxis (FREIRE, 2005).

Podemos resumir então que para Freire (2005), enquanto a prática bancária estimula a permanência, sustenta-se em relações dicotômicas entre educadores e educandos, estimula o intelectualismo alienante, a prática problematizadora reforça a mudança, reconhece o movimento histórico como princípio das formações sociais e humanas, fazendo-se revolucionária. Em seu contexto, educadores e educandos se fazem sujeitos do seu presente, comunicam-se, são solidários, sepultando todo e qualquer tipo de autoritarismo.

Também ganham destaque no cenário atual as ideias de Edgar Morin relacionadas à educação. Essas ideias pautam-se, sobretudo, na crítica que o filósofo tem asseverado ao modelo curricular que orienta os sistemas de ensino nesse século, um currículo em que, segundo ele, predomina a fragmentação do saber.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer as suas correlações), a dissociar os problemas ao invés de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, separar o que está ligado; a decompor e não a recompor; a eliminar tudo que causa desordem ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2009, p. 15).

Práticas educativas dessa natureza contribuem para que os alunos aprendam a olhar o mundo de forma mutilada e superficial, tornando-se incapazes de compreender a realidade como totalidade. Como consequência, formam-se pessoas incapazes de compreender as relações que constituem o real, incapazes de compreender que todas as nossas ações estão conectadas, pois a escola trata de apresentar aos alunos um saber particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial. Em função disso, Morin (2009) conclui que, na atualidade, é necessário reformar o ensino de forma a levar à reforma do pensamento.

Morin (2008, p. 191) considera que, sem conhecimento, “a vida não é viável nem visível” e que o conhecimento é produto e produtor dos homens. Portanto, é fundamental e urgente que sejam revistos os meios como as novas gerações têm-se apropriado do conhecimento e, sobretudo, o tipo de conhecimento no qual se assentam as práticas educativas. No contexto atual de crise e possibilidades, como maneira de romper os limites do isolamento e do reducionismo do saber, que o fragmentam e o inibem, o teórico sugere a transdisciplinaridade na educação para a era planetária, o que significa “[...] fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos, protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária.” (MORIN, 2003, p. 57).

Educar na era planetária requer o desenvolvimento de práticas educativas organizadas a partir de elementos que convirjam para ação cidadã, articuladora de experiências e conhecimentos humanos a serem contextualizados permanentemente. De acordo com o autor, “[...] a educação deve

colaborar para que todos os indivíduos percebam que o desenvolvimento deveria ter como finalidade viver com compreensão, solidariedade e compaixão.” (MORIN, 2003, p. 105).

Segundo Morin (2009), o ensino para formar o homem, capaz de desenvolver essas qualidades, é aquele que se orienta por práticas educativas que, ao invés de estimular a fragmentação do saber, corrobora para que os alunos percebam e compreendam as relações que ligam os saberes, dando-lhes sentido. Enfim, significa que, em vez de acumular o saber, o aluno aprenda por meio do exercício de análise e síntese, a reconhecer as relações que constituem o real. O teórico considera que somente a partir de ensino que possibilite o reconhecimento dos condicionantes naturais, sociais, culturais, econômicos e políticos que constituem a realidade em sua totalidade, teremos homens e mulheres capazes de enfrentar a complexidade das relações que constituem o real.

Outro projeto de educação que ganhou força no Brasil na segunda metade do século XX foi o idealizado por Demerval Saviani (1997). Sua pedagogia, intitulada Histórico-Crítica, traduz seu empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Fundamentado no Materialismo Histórico Dialético, o autor compreende desenvolvimento histórico objetivo como processo através do qual o homem produz a sua própria existência no tempo, ou seja, “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 1997, p. 102).

A partir de críticas às concepções atuais que insistem em afirmar que a escola não é a única nem mesmo a principal com a função de educar e que desconsideram o saber como objeto específico do trabalho escolar, Saviani (1997, p. 114) se empenha na defesa da escola afirmando:

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

O autor considera que a negação disso traduz tendência atual em secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado. O atual discurso que faz da escola espaço de tudo e de todos, menos espaço de transmissão e produção do saber historicamente produzido, tem convertido a escola em “[...] agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista.” (SAVIANI, 1997, p. 115). Contrária a essa tendência, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe que, no lugar de mascarar e atenuar essas contradições, os processos educativos têm a função de tornar claras essas contradições e seus determinantes sociais, contribuindo para a construção de atitudes humanas a serem tomadas diante delas.

A partir dessas reflexões e análises, Saviani (1997) defende a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano geral. Disso decorre toda sua concepção de trabalho educativo, que segundo o autor é responsável pela formação da segunda natureza do homem:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente (SAVIANI, 1997, p. 11).

Entendemos, assim, que para o autor o trabalho educativo consiste no processo de constituição da segunda natureza humana: a natureza social e cultural; natureza que não lhe é dada ao nascer, mas constituída por meio do trabalho educativo realizado em comunhão com outros homens, a partir de saberes que emergem como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Para se chegar a esse resultado, ou seja, a produção de saberes específicos que contribuam para a constituição social e cultural dos homens, as práticas educativas têm que tomar como referência, como matéria prima de toda atividade a ser desenvolvida, ou seja, o saber objetivo, produzido historicamente pela humanidade, traduzido em conteúdos de ensino.

Esse trabalho, a que se refere Saviani (1997, p. 15), não é de qualquer tipo, trata-se de “ação adequada a finalidades”, ou seja, ação intencional pela qual professores e alunos dão início ao processo de transformação da natureza e de si mesmos, pois a construção de novos saberes transforma o mundo humano, amplia o mundo cultural e, conseqüentemente, transforma a realidade.

Para Saviani (1997), isso significa que, na escola, as práticas educativas devem organizar-se a partir dos conteúdos essenciais para a apropriação pelo homem da cultura sistematizada, pois os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, o homem não consegue dominar a cultura. Sem o domínio da cultura, as massas ficam de fora do processo político. O autor complementa:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p. 55).

É por essa razão que a Pedagogia Histórico-Crítica defende, de forma radical, que a tarefa da escola consiste em socializar o saber objetivo, historicamente produzido. Duarte (2004) explica que não se trata de defender uma educação intelectualista, nem de reduzir a luta educacional à questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é enfrentar todas as medidas que

buscam impedir a escola de realizar seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas.

Compreendemos que esse tipo de educação é capaz de ampliar os horizontes culturais dos alunos e de produzir necessidades de nível superior; necessidades que apontem para efetivo desenvolvimento individual e social. Por essa razão, entendemos, a partir das ideias de Saviani (1997), que as práticas educativas desenvolvidas e vivenciadas por professores e alunos na escola sejam operacionalizadas em função de três etapas: a) a identificação dos conteúdos a serem trabalhados na escola, as condições históricas de sua produção, a forma como eles se apresentam na realidade e, sobretudo, as suas perspectivas de transformação; b) “conversão do saber objetivo em saber escolar”, ou seja, quais as possibilidades metodológicas de trabalhar com esses conteúdos de modo a torná-los assimiláveis pelos alunos; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não só assimilem, mas apreendam o saber objetivo e compreendam seu movimento histórico.

Resumindo, em linhas gerais, consideramos que a prática educativa que se configura na Pedagogia Histórico-Crítica se assenta na valorização da socialização do saber objetivo e da sua apropriação pelo homem; condição essencial para que este tome consciência da sua situação histórica e das possibilidades de sua transformação. Sem a socialização do saber objetivo, sem a sua apropriação pelo conjunto dos homens, dificilmente estes alcançarão nível de compreensão da realidade capaz de levá-los ao desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a superação das contradições sociais. Nesse projeto, a Pedagogia Histórico-Crítica posiciona-se pela defesa da escola e da sua legitimação como espaço onde são produzidas as condições para que professores e alunos sistematizem ações educativas com vistas a alcançar o desenvolvimento social, cultural e, conseqüentemente, humano com vistas a superar todo tipo de desigualdade e injustiça social.

Comungamos com a ideia de que a condição essencial para o desenvolvimento humano passa pela apropriação do saber historicamente sistematizado pela humanidade e também concordamos com a ideia de que a escola é o espaço onde se deve garantir esse processo, embora reconheça que ela não é o único. Entretanto, como já foi referido anteriormente, a nossa discussão centra-se na escola e nos sujeitos que participam diretamente dos processos educativos, ou seja, professores e alunos. Portanto, não é nosso objeto de interesse, nesse momento, discutir sobre os diferentes espaços educativos, mas sim, sobre as práticas que se realizam na escola com o envolvimento direto de professores e alunos.

A escola é, então, para nós, espaço sociocultural no qual são sistematizadas atividades educativas com vistas ao desenvolvimento de quem participa desse processo; no caso, professores e

alunos. Essa ideia traz subjacente a concepção de que a escola é espaço de encontro entre professores e alunos que, juntos, partilham do processo de transmissão, apropriação e produção do saber. Como espaço de encontro, organizam-se a partir de relações sociais entre pessoas que estabelecem entre si laços afetivos. A reflexão acerca dos processos educativos assentados sob laços afetivos encontra sustentação na Filosofia de Baruch de Espinosa, outra grande contribuição para discutirmos sobre práticas educativas na contemporaneidade.

Apesar de seus escritos remontarem ao século XVII, suas ideias encontram campo fértil na atualidade porque sua Filosofia ajuda-nos a compreender a educação como processo afetivo. Muito embora Espinosa não tenha tratado explicitamente sobre uma teoria educativa, não faltam em seus escritos referências, conceitos e princípios que denotam que “[...] o conhecimento é o instrumento de acesso a uma esfera ideal de compreensão da realidade em si mesma.” (COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013, p. 111).

A filosofia de Espinosa (2008) aponta para a importância do desejo na produção do conhecimento. Dessa forma, engendra conceitos que levam ao entendimento das diferentes atividades educativas e, sobretudo, daquelas que envolvem diretamente professores e alunos como vivências que guardam o potencial de aumentar ou diminuir a potência de agir de cada um dos envolvidos. Isso acontece porque o desejo é um afeto primário que está na base da constituição humana, ou seja, é, segundo Espinosa, a própria essência do homem. Com isso, podemos supor que nem sempre a razão participa dos processos educativos. Entretanto, o desejo, este sim, sempre participa desse processo, uma vez que não há educação sem desejo nem desejo sem educação (MERÇON, 2013).

De acordo com Espinosa (2008), o desejo é o que nos movimenta. Podemos nos movimentar ativamente ou passivamente. Somos ativos quando afetados de alegria, pois a alegria aumenta nossa potência. O aumento da potência leva ao entendimento racional, adequado da realidade. Somos passivos quando somos afetados de tristeza. A tristeza diminui a nossa potência, leva-nos a um conhecimento inadequado, mutilado da realidade. Portanto, a transformação de um desejar passivo em um desejar ativo ocorre em virtude de nossos encontros que podem ser alegres ou tristes, que provocam o aumento ou a diminuição de nossa potência.

As práticas educativas são da ordem do encontro que acontece entre professores e alunos. Nesse sentido, a Filosofia de Espinosa (2008) ajuda-nos a entender quais condições precisam ser produzidas, para que, na escola, professores e alunos vivenciem encontros alegres, ou seja, práticas educativas que levem ao aumento da potência de ambos e, conseqüentemente, a um desejar ativo.

O aumento ou a diminuição da potência dos sujeitos passa pelo tipo de afetação que provoca o desejar ativo ou passivo. Entendemos que na educação, a afetação é o processo pelo qual práticas educativas transformam-se em vivências capazes de aumentar ou diminuir a potência humana. Fundamentados nessa ideia, partilhamos da tese de que a prática educativa que pode favorecer aprendizagem e desenvolvimento precisa afetar positivamente os alunos. Na atualidade, o desafio é, instigar práticas educativas que levem à potencialização do desejar ativo de professores e alunos. Esse objetivo depende do tipo de afetação que vai constituir o encontro entre eles.

Considerações finais

O objetivo desse texto foi apresentar reflexões teóricas que nos ajudassem a esclarecer o processo de constituição e desenvolvimento das práticas educativas como fenômeno histórico. A história desse fenômeno mostra-nos que as práticas educativas desde sua origem foram centralizadas no professor e tinham caráter eminentemente racionalista, conformista e intelectualista. Essa realidade perdurou por muito tempo e talvez ainda perdure nos dias de hoje.

Teóricos como Rousseau e Dewey conseguiram alterar a direção e centralidade dessas práticas, tirando o foco do professor e, conseqüentemente, do ensino, transferindo o foco para o aluno e suas necessidades. Entretanto, isso não foi suficiente. O pragmatismo pedagógico não conseguiu dar conta de formar o homem pós-moderno. Uma educação pautada no atendimento das necessidades individuais ou mesmo na resolução de problemas imediatos não pode contribuir para o desenvolvimento histórico e social dos homens.

Sujeito afetivo e de relações, vivendo num mundo em ebulição constante, o homem pós-moderno necessita não somente acumular saber, mas sobretudo, reconhecer a história de cada um e de todos como o princípio regulador das verdadeiras mudanças sociais e históricas. A compreensão disso requer o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir de forma complexa, ou seja, a partir das relações que constituem a realidade na qual esse homem encontra-se como membro e construtor ativo. A ação desse homem no mundo e com o mundo é determinada pelo tipo de educação que lhe é assegurada. Uma educação capaz de levar esse homem a ser um artífice de si e do mundo precisa organizar-se a partir de práticas educativas que mediem o desejar ativo.

Apesar de todos os avanços anunciados pela indústria midiática, de todos os recursos tecnológicos que vislumbram ampliar os espaços de aprendizagem e as possibilidades de interação social, a escola ainda conserva, de forma inalienável, seu papel fundamental, que é o de garantir o desenvolvimento humano com vistas a superar a desigualdade e injustiça social. Entretanto, como instituição social, ela necessita de sujeitos que compartilhem desse ideal e juntos promovam ações

que estimulem a construção de valores que possam elevar a patamares mais qualitativos as condições de vida em nossa sociedade.

Destarte, não podemos esquecer que as práticas educativas aparecem como problemática profundamente inserida nos contextos em que surgem e se desenvolvem, expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas e interesses, muitas vezes, antagônicos. Portanto, não faz nenhum sentido analisá-las abstratamente, pois se trata de uma dimensão da vida humana, que, como tal, se transforma historicamente, acompanhando-se e articulando-se às transformações do modo como os esses homens produzem sua existência. Portanto, a análise de práticas educativas requer, em última instância, a análise acerca do processo histórico de constituição dos homens que produzem essas práticas.

Referências

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

CAMBI, F. **História da educação**. São Paulo: Ed. UNESP (FEU), 1999.

COSTA-PINTO, A. B.; RODRIGUES, L. Reflexões sobre a educação em Espinosa: a experiência do encontro como segundo nascimento. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 111-129, abr./set. 2013. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/rfe/article/view/4390/3836>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, PT: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais a profissão docente. São Paulo: Cortez, 2009.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MERÇON, J. O desejo como essência da educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 25- 51, abr./set. 2013.

Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/rfe/article/view/3630/3812>>. Acesso em: 23 out. 2013.

MORIN, E. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio, ou da educação**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

Recebido em: 26.11.2015

Aceito em: 01.09.2016220