

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA MARXISTA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO UM INTELLECTUAL PRÁTICO-CRÍTICO: A AÇÃO COMO O EXERCÍCIO DA POSSIBILIDADE DE MUDANÇA.

Jesiel Soares Silva¹

“Os filósofos se preocuparam em interpretar o mundo de várias formas, o que importa é transformá-lo”.
(Marx)

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo fazer uma conexão teórica entre as concepções da epistemologia marxista pelo viés dos princípios imanentes da filosofia de linguagem de Bakhtin com as questões de formação do professor como um profissional crítico e que tem sua prática conduzida pela reflexão e a transformação, no intuito de se conceitualizar o professor como um *intelectual prático-crítico*. O intelectual prático-crítico é um agente transformador, orientado pela prática e que luta pelos ideais da educação, não só questionando, mas atuando sobre as bases políticas e econômicas nas quais o sistema educacional está alicerçado. Por isso, concordando com a visão marxista, podemos dizer que para atuar de maneira crítica é preciso agir no contexto social buscando entender todos os fatores envolvidos, e compreender que todas as formas de interação e relação social nos processos educacionais: “acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social.” (BAKHTIN, 1986, p. 42).

Introdução

Um número significativo de pesquisas em educação acerca do ensino/aprendizagem, sobretudo de línguas, têm focado as investigações no viés crítico da prática docente, no qual fatores como diversidade, identidade, política, performatividade, ações afirmativas, entre outros, são fundamentais nos construtos que orientam a prática educacional e investigativa.

Essa postura pode ser justificada pela efervescência dos movimentos sociais que ganham força no contexto sociopolítico da modernidade tardia² e se configuram como a arena onde as lutas de classe se tornam mais frívolas, as identidades são concebidas como fragmentações em constante fluxo e as minorias passam a ter voz.

¹ Mestrando do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. E-mail: fassieodjeb@yahoo.com.br

² A escolha do termo *modernidade tardia* foi feita em detrimento de *pós-modernidade*, que é usado com mais recorrência nas ciências sociais. Esta escolha é justificada em Fairclough, que considera *pós-modernidade* um termo insuficiente, uma vez que, para ele, ainda temos vínculos fortes e questões a serem resolvidas com a modernidade e ainda não desvencilhamos totalmente de suas estruturas. (CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999)

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Neste cenário, as ciências sociais e humanas começam a repostular as teorizações construídas a partir das pesquisas de base objetivo-científica, herança da epistemologia positivista que subsidiou a maior parte das investigações em educação no século XIX. Por causa dessas mudanças, faz-se necessário, tanto na filosofia de linguagem quanto nas práticas pedagógicas, uma abordagem linguística que vá além dos conceitos predominantemente estruturais e entender a língua tanto como instrumento de perpetuação das opressões, de legitimação das hierarquias e de consolidação das relações de poder, como ferramenta de luta de classes, criação de contra-discursos aos discursos dominantes e instrumento de construção da consciência crítica.

Se considerarmos que a complexidade da prática dos professores vai além da aquisição de conhecimento através de um processo de transmissão de conhecimento orientado por procedimentos puramente técnicos e teóricos (FREIRE, 1996), entenderemos que é necessário, nos programas de formação docente, o conceito de professor como o intelectual que reflete criticamente sobre sua prática e que leva em consideração as questões sócio-históricas e políticas envoltas na sala de aula.

Baseado nessas postulações, este artigo tem como objetivo fazer uma conexão teórica entre a epistemologia marxista pelo viés dos princípios imanentes da filosofia de linguagem de Bakhtin com as questões de formação do professor como um profissional crítico e que tem sua prática conduzida pela reflexão e a transformação. Nosso principal intuito é o de conceitualizar o professor como um *intelectual prático-crítico*.

Para isso, primeiro serão apresentados os conceitos de linguagem que vão além das dicotomias estruturalistas e atribuem à língua um papel sócio-ideológico, através da abordagem marxista de signo presente em Bakhtin (1986); em seguida, será feito um percurso na definição da prática docente, partindo das concepções de professor técnico até professor crítico-reflexivo, acentuando a importância de fatores como emancipação e autonomia no conjunto de elementos constituintes do professor; por fim será apresentada uma concepção do professor como intelectual prático-crítico, partindo da visão marxista tanto de linguagem (MARX, 1987; MARX e ENGELS, 1987; BAKHTIN, 1986), quanto de professor (GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2002; FREIRE, 1996).

Bakhtin e a concepção marxista de signo: postulações da linguagem como arena de lutas ideológicas

Se pretendermos navegar pela complexidade da prática docente, sobretudo do professor de línguas, é necessário antes definirmos os conceitos de linguagem que subjazem a essa prática. Assim sendo, faz-se necessário retomar o escopo epistemológico que subsidiou a fundação da linguística moderna e que tem sido base de várias vertentes dos estudos da linguagem.

Para Saussure (1995), a definição de linguagem envolve a concepção de língua como um código fechado de signos que são convencionalmente acordados pelos membros de uma comunidade linguística e se tornam inalteráveis pelo ponto de vista sistêmico-estrutural. Neste viés, as variantes da fala são tratadas como fenômenos psicofisiológicos de exteriorização da língua e, por isso, apesar de trazerem consigo, de certa maneira, a lógica do sistema, não são prioridade.

Nas conceitualizações saussureanas, percebemos a evidente distinção entre o social e o individual, quando Saussure (1995) assevera que a fala acontece involuntariamente. Desse modo, essa visão de língua caracteriza-se como abstrata, uma vez que a língua é um sistema de signos linguísticos que precede a realização da fala, que por sua vez apenas tem a função de externar a língua. Podemos dizer que o modelo estrutural de linguagem, ou os reflexos que ele deixou nos estudos linguísticos, é fruto da epistemologia positivista que, contemporâneo à Saussure, dominava o cenário das ciências baseadas no conhecimento racional-científico³

Através dessas definições, é possível supor que a fala não poderia ser envolvida como objeto de estudo da linguística, pois seu caráter individual, afetado por questões sócio-políticas, não interferiria em nada nas questões linguísticas. O conceito saussureano de língua, portanto, configura-se como um sistema de signos ideal e sem interferências individuais, aproximando-se da concepção positivista

Esse viés fundamentalmente estrutural de linguagem levou a linguística a conduzir seus estudos por meio de recortes sincrônicos em detrimento do caráter evolucionário e histórico da linguagem (viés diacrônico). Nessas questões encontramos as contraposições de Bakhtin ao estruturalismo linguístico de Saussure. Para Bakhtin (1986), a língua não deve ser definida por um sistema ideal de signos que abandonam o aspecto exterior, mas pela e na interação que ocorre na fala dos membros de uma determinada comunidade linguística:

³ Muito dessa herança reside na idéia positivista de Durkheim (um dos expoentes do Positivismo juntamente com Comte) de que “os fatos sociais têm vida independente e existem independentemente das consciências individuais, porque o indivíduo ao nascer já os encontra constituídos e em pleno funcionamento, e porque esse funcionamento não é afetado pelo uso que um indivíduo, tomado isoladamente, faz dele.” (LUCCHESI, 2004, p.46)

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal. (...) A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (p. 123)

Essa alteridade proposta por Bakhtin, além de criticar o objetivismo abstrato de Saussure, confere ao signo lingüístico um caráter dialógico, o qual traz em si uma carga ideológica por natureza e caracteriza-se como fragmento da realidade material. Entender o signo como fragmento material da realidade é crucial quando o que se busca é situar os estudos de linguagem nas questões sócio-políticas, sobretudo na formação docente.

Seguindo os preceitos de que as relações que se estabelecem dentro de uma sociedade se dão dialogicamente, ou seja, nunca acontecem unilateralmente, mas de forma recíproca (MARX, 1987) e sob a perspectiva do materialismo histórico que fundamenta as bases marxistas de concepção de mundo, Bakhtin (1986) traz para os estudos de linguagem o modelo marxista de realidade e de significação. De acordo com esse modelo, a linguagem é o palco onde as lutas sócio-políticas são travadas, onde as relações de alteridade, que embasam a construção da consciência se legitimam; e todo esse processo ocorre por intermédio do caráter ideológico do signo.

Se concordarmos com Bakhtin de que o signo é ideológico, podemos dizer que a língua traz consigo o fator político, uma vez que é na ideologia do signo que os embates acontecem; assim, todas as formas de interação se tornam arena da perpetuação das relações de poder, da legitimação das opressões, mas também de luta das minorias, do reconhecimento das diferenças e da formação de contra-discursos aos discursos dominantes.

Posto isso, podemos entender que as questões políticas subsidiam as relações entre as pessoas através da linguagem (como conjunto de signos ideológicos) e que “as relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal” (Bakhtin, 1986, p. 42). Portanto, essas relações dialógicas são determinadas pelas condições sócio-econômicas e políticas dos indivíduos envolvidos no processo. Para Bakhtin (1986, p. 45):

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira as bases de sua existência material.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Podemos dizer que os processos educacionais acontecem nessa interação e é através dessa alteridade que se constitui a fronteira onde as diversas vozes dialogam e por diversas vezes são demarcadas por conflitos dialógicos e as questões sociais, históricas e econômicas são fundamentais na construção dos significados.

Nessa perspectiva, tanto professor quanto aluno atuam como interlocutores construindo junto o conhecimento através de uma relação dialógica que dá-lhes a oportunidade de serem sujeitos na produção do conhecimento. O aprendiz, assim, não é produto da consciência do professor, mas possui sua própria consciência e ambas são reciprocamente necessárias para a existência uma da outra. Através desta definição percebemos a crítica de Bakhtin à forma monológica da educação, onde o professor é o detentor de todas as verdades:

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Baseados nestas definições podemos nos perguntar de que maneira devem ser abordados os conhecimentos que surgem da relação dialógica da sala de aula (aluno/aluno, aluno/professor), ou quais são as (re)significações feitas através destes construtos; e até mesmo de que forma os sujeitos da interação são dispostos hierarquicamente nas relações educacionais.

Como parte da busca de respostas para estas e outras perguntas, é necessário antes fazermos um percurso teórico nas definições de prática docente que têm orientado os trabalhos na área de formação de professores, desde as concepções mais técnicas até as mais críticas, com o intuito de nos posicionarmos em relação ao que acreditamos ser uma prática mais significativa de ensino.

Do professor técnico ao professor crítico-reflexivo: um percurso conceitual em busca da autonomia e emancipação

Como precursor da concepção de professor como reflexivo, Schön (1983) descreve primeiramente o professor técnico, aquele que aplica as atividades baseado em procedimentos pré-estabelecidos e estanques; Schön chamou essa postura de racionalidade

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

técnica (1983 Essa concepção consiste na “solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico” (CONTRERAS, 2002 p. 90)

Percebemos claramente nessa definição, resquícios da epistemologia positivista (sobretudo nas abordagens de ordem behaviorista), ou seja, a racionalidade técnica é o reflexo da forma positivista de se atuar, tendo o conhecimento racional-científico como predominante e não abrindo espaço para a diversidade e a complexidade das relações humanas. Essa postura extingue a possibilidade de o professor atuar de forma reflexiva e/ou crítica.

O professor técnico estabelece a hierarquia entre conhecimento teórico e prático priorizando o primeiro. Assim sendo, ele coloca em evidência as teorizações sobre a prática, que foram previamente estabelecidas através de pesquisas. Com isso, ele busca prever e manipular os acontecimentos possíveis em sua sala. Neste viés, o conhecimento prático é predominantemente técnico, pois é fruto de um conhecimento teórico descontextualizado e generalizante.

Diferentemente da racionalidade científica presente na concepção do professor como técnico, a idéia de profissional reflexivo concebida por Schön (1983) envolve as questões de sala de aula que não podem ser resolvidas através de aparatos técnicos, uma vez que se trata da complexidade dos indivíduos, suas fragmentações identitárias em constante fluxo e suas posições sociopolíticas e econômicas hierarquicamente demarcadas nas relações de poder. Para Contreras (2002), o conhecimento na prática reflexiva é muito mais que técnico ele é tácito.

Schön (1983) classificou a reflexão em três momentos distintos. Primeiramente a *reflexão-na-ação*, que consiste nas tomadas de decisões no momento da atuação docente, ou seja, a capacidade de perceber e pensar sobre a prática simultaneamente ao seu acontecimento. Refletir na ação torna possível a interferência na atuação docente no momento exato em que ela se dá e o professor precisa estar apto a perceber a aula, os alunos e a perceber-se em sua atuação, no intuito de manter ou mudar seus procedimentos de conduta em nome de uma aprendizagem mais significativa.

Em seguida ele define a *reflexão-sobre-a-ação*, na qual o professor pensa sua prática depois de ter atuado. Ele reflete sobre sua postura, atitudes, decisões tomadas, possíveis equívocos. Essas reflexões podem ser feitas através das anotações escritas durante a aula, de gravações em áudio e/ou vídeo, do resultado das avaliações e até mesmo de lembranças de momentos da aula. Este tipo de reflexão é importante quando se pensa nas mudanças para a próxima aula, ou seja, a reflexão sobre uma aula leva à mudanças para as aulas seguintes.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Por último ele concebe a *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, que é de certa forma uma meta-reflexão onde o professor analisa os vários momentos de sala, suas tomadas de decisão, suas escolhas, suas interferências e pensa nelas como um todo no intuito de entender como se deram essas ações e o que elas significaram para o aprendizado dos alunos. É uma reflexão mais criteriosa, pois leva em conta um corpus de informação coletado durante os períodos de reflexão e atuação nas aulas.⁴

Consideramos a reflexão uma prática fundamental, pois o professor se torna um pesquisador de si mesmo, atuando em um determinado meio, é um processo que não ocorre rapidamente e que nunca termina. Refletir, então, não significa que o problema é outro, mas a forma de analisar esse problema é que muda (CONTRERAS, 2002); Para Zeichner e Liston (1996, p. 4) “a forma com que eles [professores] resolvem os problemas é afetada pelo modo como eles designam ou postulam o problema”⁵. Portanto, não se deve chegar a um resultado através da solução, mas pensar sobre essa solução, sobre a forma de analisar os problemas, sobre os sujeitos envolvidos, sobre os erros cometidos e questionar as próprias ações.

Se entendermos a reflexão como um processo que vai além da redutibilidade técnica da prática docente e que leva em consideração as questões práticas em sala de aula e situarmos a educação nesse momento de efervescência social da modernidade tardia como já foi citado, perceberemos que o ensino tem a responsabilidade de tratar dessas questões de minoria, política, representação, movimentos. Não basta apenas a reflexão, mas a reflexão crítica e a interferência nos modelos e nas bases que sustentam as instituições.

A reflexão crítica agrega os critérios morais, éticos e políticos nas práticas educacionais, por isso toda a ação escolar, tanto da instituição, quanto do professor e do aluno orienta-se pela busca dos objetivos por meio de experiências, aplicações e atitudes que proponham formas de se viver de maneira mais igualitária e justa, reconhecendo as diferenças. O discurso mais comum é o reconhecimento da pluralidade e da diversidade, mas para Contreras (2002), vivemos num mundo não só plural ou diverso, mas desigual e injusto, e o professor como atuante em uma sala de aula composta por cidadãos pode interferir nessas bases. Entretanto Contreras (2002) questiona se apenas a reflexão seria suficiente para uma atuação docente mais significativa e em seguida apresenta um viés mais crítico.

Contreras (2002) sugere que a alta carga de responsabilidade juntamente com a insegurança em sala de aula leva o professor a aceitar tudo que vem do sistema. Para o mesmo autor, um caminho interessante é o conhecimento teórico sobre essas bases

⁴ Existem várias críticas à teoria de Schön (c.f. LISTON e ZEICHNER, 1991) pelo processo de reflexão ser individual e não coletivo ou mais dialógico e não levar em conta os fatores institucionais e políticos na reflexão, mas apenas a sala de aula. Essa postura, portanto, não levaria a uma mudança nas bases da prática docente.

⁵ Todas as traduções neste trabalho são de minha responsabilidade.

educacionais e sobre a disciplina trabalhada para se ter mais segurança e autonomia. Esses conhecimentos teóricos parecem necessários, apesar de insuficientes, uma vez que, como já se disse, o conhecimento prático é fundamental. E, diferente de um conhecimento teórico-crítico, sugerimos um conhecimento prático-crítico, como será abordado na próxima sessão.

A *práxis* marxista como fundamento da atuação docente: o professor como intelectual prático-crítico

Quando se pretende retomar os preceitos do Marxismo nas recentes abordagens de pesquisas em ciências humanas, sobretudo em educação, vários questionamentos são levantados em relação à necessidade de se relacionar questões sociais contemporâneas com os conceitos doutrinários de uma visão utópica e socialista de mundo que, para muitos, já foi superada. Na modernidade tardia, onde os grandes paradigmas epistemológicos da ciência foram rompidos e as formas de organização social e de produção têm sido constantemente alteradas, sobretudo com o advento e renovação das tecnologias de informação e comunicação, caberia uma retomada dos preceitos marxistas?

As opiniões contrárias à retomada do Marxismo no contexto atual das ciências humanas, especial na educação, terão sentido se estivermos pensando no Marxismo como um empreendimento político-ideológico de caráter socializante e poderíamos justificar através do fracasso nas empreitas dos países que lutaram pelo socialismo igualitário (ou Socialismo Real) ao longo da história. Estas opiniões farão sentido também se reduzirmos o Marxismo a uma forma técnica de se analisar as condições de produção de uma sociedade historicamente situada em um contexto político-econômico determinado, pois dessa maneira o Marxismo seria ultrapassado, uma vez que com o advento de avançados aparatos tecnológicos e novas formas de produção, surgiram também novas relações de produção e de organização econômica.

Entretanto, é por entendermos que o Marxismo não se reduz a nenhuma dessas definições que, com este trabalho, afirmamos não só a possibilidade, mas a necessidade de situar as conceitualizações sobre a prática docente à luz do Marxismo; uma vez que a nosso ver a teoria marxista pode ser considerada de fundamentação geral, orientadora das ações em várias áreas do conhecimento humano pelo viés da prática e da materialidade histórica, visualizando o mundo em sua totalidade concreta.

Contrárias a essa visão, percebemos algumas áreas das ciências humanas embasadas em abstrações e subjetivações que se apartam da totalidade concreta, como exemplo (e mais

relevante neste trabalho) a Linguística. Se pensarmos na Linguística tradicional veremos que a concepção de linguagem é abstraída da totalidade das questões sociais e para investigá-la é necessária uma disciplina específica, um departamento estanque e autônomo do conhecimento humano. Assim sendo, uma ciência autônoma e epistemologicamente independente (nesse caso a Linguística) é relacionada e interseccionada com outras ciências afins (como por exemplo, a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia)

Quando aborda a linguagem de forma inseparável do materialismo histórico, Marx a concebe não como apenas produto do fenômeno social da interação, mas como um fenômeno social por excelência. Dessa forma, para Marx existe uma relação de alteridade entre a linguagem e a consciência, não havendo hierarquia entre ambas. Assim sendo tanto uma como a outra é de natureza social (MARX e ENGELS, 1987).

A teoria marxista parte da ideia de que a complexidade que envolve a formação da sociedade é constituída pela abrangência da estrutura sócio-econômica e essa estrutura é a base de todos os aspectos das relações sociais, portanto é impensável conceber o fator linguístico fora desta estrutura. Assim sendo, partindo do pensamento marxista e das concepções de professor que se baseiam nela (CONTRERAS, 2002; GIROUX, 1990; FREIRE, 1996), propomos definir o professor como um *intelectual prático-crítico*.

Giroux (1997), baseando-se no Marxismo desenvolve o conceito de professor como intelectual crítico. Esse caráter de intelectualidade e criticidade difere-se da concepção de professor como técnico, pois sua tarefa vai além da aplicação de didáticas preestabelecidas, pois atua na construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Além disso, o seu caráter intelectual se justifica pelo fato de ele atuar diretamente na reprodução (e/ou resistência) dos modos de produção vigentes em uma determinada conjuntura sócio-política e econômica através da sua prática cotidiana de ensino.

Ser um intelectual crítico, conseqüentemente, significa interpretar o mundo sobre outro viés e questionar as atuais práticas conhecendo-as criticamente, ou seja: “desenvolver um conhecimento sobre o ensino que *reconheça* e *questione* sua natureza socialmente construída” (CONTRERAS 2002, p. 157, grifos nossos). Esta concepção de intelectualidade, criticidade e teorização sobre o conhecimento parece adequada, mas ainda insuficiente quando o que se busca são formas de intervenção social através da prática docente e, apesar de apresentar os conceitos de *questionar* e *reconhecer*, ainda persiste a lacuna da *ação*, da transformação social através da educação.

Portanto, através da concepção do viés prático do Marxismo, das concepções de linguagem e de prática docente até aqui apresentados, definimos o professor como o *intelectual prático-crítico*, cuja tarefa consiste em: primeiro, trabalhar as questões

importantes referentes à organização das estruturas sociais e reconhecer seu papel na conjuntura social como formador de opinião (*Intelectual*); segundo, reconhecer as diferenças, entender as identidades como múltiplas e fragmentadas, estar ciente das relações de poder vivenciadas nas relações sociais de toda ordem, reconhecer a opressão sofrida pelos grupos sociais minoritários (*Crítico*); e terceiro, atuar de forma a transformar essa realidade, a minimizar essas relações de poder começando pelo contexto de sala de aula, trazendo para sua prática questões que afligem diretamente seus alunos no contexto específico de sua atuação, propor formas de representação das diversidades culturais existentes na instituição em que atua, proporcionar ambientes para um ensino mais coletivo e menos hierárquico contribuindo para que as vozes sejam ouvidas, planejar e realizar ações significativas de transformação social da escola através de projetos engajados com a conscientização política e social de seus alunos (*Prático*).

Este terceiro viés, o da prática, é justificado pela *práxis* marxista. Para Marx e Engels, (1987) isolar o pensamento da prática é uma questão escolástica, visto que o homem realiza-se na ação prática cotidiana: “A verdadeira realidade do homem é sua ação” (HYPPOLYTE, 1995). O professor que tem sua ação pautada na prática, sob um viés marxista, entende que “o ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida (GIROUX, 1997, p. 90).

Dessa forma, construir uma consciência crítica para uma atuação política do professor é uma questão prática e não teórica, e mesmo que “o conhecimento crítico da realidade é a premissa necessária para qualquer ação histórica” (MONDOLFO, 1967, p. 85), as questões da prática influenciadas pela estrutura sócio-política é que são as bases do conceito de linguagem e conseqüentemente das conceitualizações do professor em que acreditamos.

Para Plekhânov (1978, p. 39), “é a atividade humana, determinada pelas formas de produção, que dá conteúdo às raízes primitivas da linguagem”. Partindo disso, podemos colocar em evidência o viés prático da formação do professor, uma vez que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 1987 p. 37). Assim sendo, se o que se busca são formas de intervenção na vida social através das ações praticadas pelo professor em sua atuação como intelectual prático-crítico, o caráter da ação prática parece fundamental visto que “o ambiente histórico-social modifica-se por meio da atividade do homem” (PLEKHÂNOV, 1978, p. 39).

Portanto, concordando com a visão marxista, podemos dizer que para atuar de maneira crítica é preciso agir no contexto social buscando entender todos os fatores envolvidos, e compreender que todas as formas de interação e relação social nos processos

educacionais “acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social.” (BAKHTIN, 1986, p. 42).

Considerações finais

Contemporânea à modernidade tardia, a efervescência dos movimentos sociais de luta e de representação, juntamente com uma visão mais crítica das ações humanas formam o cenário ideal para a necessidade de se postular novas formas de atuação docente que vão além das práticas que não consideram a complexidade da organização socioeconômica e política da comunidade escolar em que se atua.

Para Giroux (1997) não basta o professor ter controle sobre a atuação profissional e ensinar de maneira crítica, é preciso mais que isso, abrir a prática educativa para os grupos sociais comprometidos com a contestação popular ativa, para as minorias. É preciso apoiar e propor ações afirmativas e políticas que contemplem os menos favorecidos. Posto isso, o conceito de professor como intelectual prático-crítico surge como uma das possíveis respostas às questões levantadas pela concepção marxista em relação à postura atuante do professor na sala de aula. O intelectual prático-crítico é um agente transformador, orientado pela prática e que luta pelos ideais da educação, não só questionando, mas atuando sobre as bases políticas e econômicas nas quais o sistema educacional está alicerçado.

Muitos professores, entretanto, reduzem suas ações e sua reflexão à sala de aula, ignorando a macro-cultura em que a escola está inserida. É necessário romper com este “localismo” e ir além dos limites impostos pela profissão, ou seja o trabalho do professor é intelectual, crítico e prático, pois implica em “saber fazer” (SANTOS, 1998).

É hora, portanto, de romper com os muros da escola e entender de que formas a macro-estrutura sócio-econômica opera na micro-estrutura da sala de aula e buscar formas de atuar na busca por melhores condições, pois acreditamos que “a escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias” (SNYDERS, 1976, p. 105).

Alguns teóricos como Ellsworth (1989) critica posturas como a de Giroux (1997) e consequentemente a nossa, como demasiadamente utópicas, pois falam de idealismos que provavelmente nunca se concretizem e ainda os classificam como mitos repressivos. Entretanto, discordamos veementemente, pois acreditamos que a utopia e a crença na mudança social sejam necessárias, e, assim como Contreras (2002) e Freire (1996), acreditamos no sonho de uma sociedade mais justa, além disso e acreditamos ainda que a o

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

desprezo desse sonho leva à comodidade, à estagnação e à alienação. Se “no fundo de cada utopia não há somente um sonho, há também um protesto” (ANDRADE, 1972), o caminho é continuar acreditando nessas mudanças e ao mesmo tempo lutando por elas; podemos dizer que o pensamento utópico é a garantia do exercício da possibilidade de mudança e de objetivo.

Referências:

ANDRADE, O. *Obras Completas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira/MEC, 1972, p. 194, v. 6).

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Hucitec, 1986

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

ELLSWORTH, E. *Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of Critical Pedagogy*, Harvard Educational Review 59: 3, 1989. P. 297-324.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HYPOLYTE, J. *Introdução à filosofia da história de Hegel*. Trad. José Lima. Lisboa: Edições 70, 1995.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Teacher Education and the social conditions of schooling*. Nova York: Routledge, 1991.

MARX, K. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros textos escolhidos*. Coleção *Os Pensadores* 1. São Paulo: Nova Cultural, 1987

_____. e ENGELS F. *A Ideologia Alemã*. 6.ed., São Paulo: Hucitec, 1987.

MONDOLFO, R. *Estudos sobre Marx: históricos críticos*. Trad. Expedito Alves Dantas. São Paulo: Editora Mestre Jon, 1967.

PLEKHÂNOV, G. *Os princípios fundamentais do marxismo*. São Paulo: Hucitec, 1978.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea in: *Anais do IX ENDIPE, volume III*, Águas de Lindóia-SP, 1998.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHÖN, D. A. *The reflective practioner*. How professionals think in action. Londres: Temple Smith, 1983.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. 2ª ed. São Paulo/SP: Centauro, 1976.

ZEICHNER, K, LISTON, D. *Reflective teaching*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.