

DIDÁTICA E ENSINO: UMA DETERMINAÇÃO REFLEXIVA COMO BASE ONTOLÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA¹

Fátima Maria Nobre Lopes*
Adauto Lopes da Silva Filho**

RESUMO

A ressignificação da didática e do seu sentido ontológico nos cursos de licenciatura é uma questão que tem merecido destaque e instigado desafios em virtude da expansão dos cursos de formação docente. Partindo dessas considerações, este artigo objetiva abordar a dimensão e o sentido ontológico da didática, tratando o seu ser em si no contexto das relações sócio-históricas, em específico, no contexto dos cursos de licenciatura. Para tanto, tomaremos o pensamento de György Lukács, filósofo húngaro, tendo como base teórica a sua obra *Ontologia do ser social*. Nela Lukács desenvolveu os fundamentos, a racionalidade e a estrutura da vida social no trabalho e nos complexos sociais que dele se geram, estabelecendo como questão central a dialética das determinações reflexivas entre teleologia e causalidade, chave para a instauração da sociabilidade humana. Daí resultam os diversos nexos causais, levando os homens ao enfrentamento dos problemas e à busca de soluções, estabelecendo novas teleologias e ações. Inserem-se, nesse contexto, os complexos relativos à educação e à didática, considerando esta última como intrínseca ao real processo formativo de ensino e aprendizagem nos cursos de licenciatura, posto que ela tem um papel crucial nesse processo, pois o ato de ensinar deve ter, em si, o ser da didática. A partir dessas postulações, podemos destacar que a

¹ Texto publicado nos Anais do XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino (ENDIPE), realizado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) no período de 11 a 14 de novembro de 2014.

* Doutora em Educação (UFC), mestra em Filosofia (UFPB), licenciada em Filosofia (UECE), bacharela em Serviço Social (UECE). Professora de Filosofia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC e do Mestrado Profissional em Filosofia (PRO-FILO/UFC). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana (GEPOS) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Filosofia (GEPEFI), ambos certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2009. Atua na área da Filosofia e da Educação, principalmente nos seguintes temas: Fundamentos da Educação, Filosofia e História da Educação, Ontologia do Ser Social, Ética, Filosofia da História, Filosofia Social, Ensino de Filosofia, e Formação Docente. ORCID: 0000-0003-4602-2443. Correio eletrônico: fatimanobreufc@gmail.com

** Doutor em Educação (UFC), mestre em Filosofia (UFPB), licenciado em Filosofia (FAFIFOR). Professor do Curso de Filosofia e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador e líder do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica, Filosofia e Educação, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2009. Atua na área da Filosofia e da Educação, principalmente nos seguintes temas: Fundamentos da Educação, Filosofia e História da Educação, Teoria Crítica, Ética e Ontologia, Filosofia da História, Filosofia Social, Ensino de Filosofia, e Formação Docente. ORCID: 0000-0001-9061-840X. Correio eletrônico: adautoufcfilosofia@gmail.com

dimensão ontológica da didática requer a consideração da sua natureza ética, porquanto, se o ensino só ocorre se houver aprendizagem, ele deve ser eticamente formativo. Manifesta-se aqui uma autêntica determinação reflexiva da relação “didática e ensino” como base ontológica nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Formação docente. Didática. Determinação reflexiva. Ensino-aprendizagem.

*DIDACTICS AND TEACHING: A REFLECTIVE DETERMINATION AS AN
ONTOLOGICAL BASIS IN TEACHING DEGREE COURSES*

ABSTRACT

*The resignification of didactics and its ontological sense in undergraduate courses is an issue that has deserved prominence and instigated challenges because of the expansion of teacher training courses. Based on these considerations, this article aims to address the dimension and the ontological meaning of didactics, treating its being itself in the context of socio-historical relations, specifically, in the context of undergraduate courses. Thus, we will discuss the thought of György Lukács, Hungarian philosopher, having as theoretical base his work *The ontology of social being*. In this book, Lukács developed the foundations, rationality, and structure of social life at work and the social complexes that are generated by it. He established as central question the dialectic of reflexive determinations between teleology and causality, a key element for the establishment of human sociability. From this scope, the various causal links result, leading men to face problems and search for solutions, establishing new teleologies and actions. In this context, the complexes related to education and didactics are inserted. It is considered didactics as intrinsic to the actual formative process of teaching and learning in undergraduate courses, because it has a crucial role in this process, since the act of teaching must have, in itself, the being of didactics. From these postulations, we can emphasize that the ontological dimension of didactics requires consideration of its ethical nature, because if teaching occurs only if there is learning, it must be ethically formative. An authentic reflexive determination of the “didactic and teaching” relation is presented here as an ontological basis in undergraduate courses.*

Keywords: *Teacher training. Didactics. Reflective determination.*

*DIDÁCTICA Y ENSEÑANZA: UNA DETERMINACIÓN REFLEXIVA COMO
BASE ONTOLÓGICA EN LOS CURSOS DE LICENCIATURA*

RESUMEN

La resignificación de la didáctica y de su sentido ontológico en los cursos de licenciatura es una cuestión que ha merecido destaque e instigado desafíos en

*virtud de la expansión de los cursos de formación docente. A partir de estas consideraciones, este artículo objetiva abordar la dimensión y el sentido ontológico de la didáctica, tratando su “ser en sí” en el contexto de las relaciones socio-históricas, específicamente, en el contexto de los cursos de licenciatura. Así, discutiremos el pensamiento de György Lukács, filósofo húngaro, teniendo como base teórica su obra *Ontología del ser social*. En ese libro, Lukács desarrolló los fundamentos, la racionalidad y la estructura de la vida social en el trabajo y en los complejos sociales que de él se generan. Estableció como cuestión central la dialéctica de las determinaciones reflexivas entre teleología y causalidad, elemento clave para la instauración de la sociabilidad humana. Los diversos nexos causales resultan de ese ámbito, llevando a los hombres al enfrentamiento de los problemas y a la búsqueda de soluciones, estableciendo nuevas teleologías y acciones. En ese contexto, se insertan los complejos relativos a la educación y a la didáctica. Se considera la didáctica como intrínseca al real proceso formativo de enseñanza y aprendizaje en los cursos de licenciaturas, porque tiene un papel crucial en ese proceso, pues el acto de enseñar debe tener en sí mismo el ser de la didáctica. A partir de esas postulaciones, podemos destacar que la dimensión ontológica de la didáctica requiere la consideración de su naturaleza ética, porque, si la enseñanza sólo ocurre si hay aprendizaje, ella debe ser éticamente formativa. Se manifiesta aquí una auténtica determinación reflexiva de la relación “didáctica y enseñanza” como base ontológica en los cursos de licenciatura.*

Palabras clave: *Formación docente. Didáctica. Determinación reflexiva. Enseñanza y aprendizaje.*

1 INTRODUÇÃO

A constatação de que os cursos de formação docente vêm enfrentando novos desafios em decorrência da expansão dos cursos superiores não é uma novidade. Sabemos que, dentre esses desafios, está a questão da resignificação da didática e do seu sentido ontológico no seio dos cursos de licenciatura.

Decorre então o seguinte questionamento: como proporcionar a efetivação de uma didática para que ela cumpra realmente o seu papel formador, a fim de que os alunos, futuros professores, sejam multiplicadores dessa formação, quer dizer, para que eles também sejam agentes do desenvolvimento humano?

Ao empregar o termo formação, queremos destacar aqui a sua dimensão ontológica, pois, nesse aspecto, ela só ocorre por meio de um ensino que leve o aluno a uma real aprendizagem, na qual ele compreenda a sua existência (pessoal, profissional, social), o porquê e o para quê das ciências que deveriam estar voltadas para o ser digno do homem. Para esse alcance, a didática tem um papel crucial, pois o ato de ensinar deve ter em si o ser da didática, quer dizer, a didática é intrínseca ao próprio ensino. Na sua dimensão ontológica, a didática é o princípio dinâmico do ensino e da aprendizagem, compreendendo a constituição ontológica da formação do aluno.

A partir dessas postulações, podemos destacar que a dimensão ontológica da didática requer a consideração da sua natureza ética, pois, se o ensino só ocorre se houver aprendizagem, ele deve ser eticamente formativo. Manifesta-se aqui

uma autêntica determinação reflexiva da relação “didática e ensino” como base ontológica nos cursos de licenciatura.

Queremos frisar que não discorremos, neste texto, sobre uma discussão das especificidades da didática, seus pressupostos, etc., até porque não temos autoridade intelectual para tal discussão, uma vez que foge ao âmbito das nossas pesquisas. O que vamos abordar aqui é a dimensão e o sentido ontológico da didática, tratando o seu ser em si, no contexto das relações sócio-históricas, em específico, no contexto dos cursos de licenciatura. Para tanto, tomaremos por base o pensamento de Lukács a partir da sua obra *Ontologia do ser social*. Utilizando as categorias sociais postas por Marx, Lukács desenvolveu os fundamentos da ontologia do ser social, explicitando a racionalidade e a estrutura da vida social no trabalho e nos complexos sociais que dele se geram.

A questão central da ontologia lukacsiana consiste, portanto, na dialética das determinações reflexivas entre teleologia e causalidade como a chave para a instauração da vida social, a partir da qual é gerada toda uma objetividade social. Daí resultam os diversos nexos causais levando os homens ao enfrentamento dos problemas (que deles decorrem) na busca de soluções e estabelecendo novas teleologias e ações. Inserem-se, nesse contexto, os complexos relativos à educação, aos cursos de licenciatura, à didática, etc.

Para desenvolver essas reflexões, as duas primeiras partes do presente texto apresentam os delineamentos da ontologia lukacsiana, destacando a questão da tensão dialética entre teleologia e causalidade, e ainda das determinações reflexivas como componentes ontológicos fundamentais da vida social dos homens. A terceira parte traz, à luz dessa base teórica, considerações acerca da determinação reflexiva do nexo causal “didática e ensino” como base ontológica nos cursos de licenciatura. Nesse aspecto, é destacado que a didática permeia o ensino na sua dimensão ética, reflexiva e formativa.

2 A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL NO PENSAMENTO DE LUKÁCS

Em contraposição à ontologia clássica que se detinha nas questões puramente metafísicas, a ontologia do ser social encontra a base real do ser nas relações concretas entre o homem e a natureza, bem como nas relações sócio-históricas que delas decorrem. Nesse sentido, a ontologia de novo tipo não é pré-existente ao real, e sim *a posteriori*, por isso ela é fundada e fundante, manifestando a objetividade do real e o seu caráter ontológico-prático.

Hegel nos fornece elementos para essa instauração da ontologia moderna, porém permanece no nível da especulação. Embora em suas diversas obras, principalmente na *Enciclopédia das ciências filosóficas* (1992), demonstre a processualidade histórica e dialética do ser, Hegel cai num idealismo ao considerar a Ideia ou Razão como o fundamento da realidade, perdendo a dimensão prática do homem.

Porém, é Marx quem traz à luz uma nova ontologia ao iniciar as suas primeiras reflexões críticas e antiespeculativas². Tomando como premissa a própria dialética hegeliana, porém partindo da realidade concreta, histórica e social, como

² Marx louva Hegel por considerar a história como processo de formação do homem, porém o critica por considerar como fundamento desse processo a Ideia, o Espírito, a Lógica. A esse respeito, ver Marx (19--).

fundamento do ser, Marx inaugura toda uma fundamentação da ontologia do ser social, cujos pressupostos são os homens nas relações sociais de produção e reprodução e no estabelecimento da sua sociabilidade. Diz Marx (1964, p. 195-196, grifo do autor) que “[...] o indivíduo é o *ser social*. A manifestação de sua vida constitui uma expressão e uma confirmação da *vida social*.” Portanto, a essência ontológica do homem compreende as suas próprias relações sociais, não como algo externo a ele, mas como parte constitutiva do seu ser, compreendendo a sua própria práxis, daí porque “[...] todos os mistérios que induzem a teoria para o misticismo encontra solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis.” (MARX, 1964, p. 128).

Marx desenvolve o fundamento ontológico do ser social já a partir das suas obras juvenis, iniciando na sua tese de doutoramento *A diferença entre as filosofias da natureza de Demócrito e de Epicuro*, ao adotar a tese de Epicuro sobre o declínio da linha reta dos átomos e, conseqüentemente, sobre a liberdade do homem. Aqui ele rejeita toda concepção que não leve em conta a autonomia do homem, afastando qualquer determinismo, ao mesmo tempo que defende a necessidade de se relacionar filosofia e mundo empírico. Porém, é a partir de 1843, com as suas clássicas obras *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, *A ideologia alemã* e *Teses contra Feuerbach*, que se evidencia com mais clareza a postura ontológica de Marx. Apesar de Marx jamais ter tratado sistematicamente de uma ontologia e das categorias que a compõem, estas se encontram delineadas em sua vasta obra, principalmente nos livros supracitados.

Lukács, filósofo húngaro e pensador contemporâneo, vai resgatar a questão ontológica posta por Marx³. Utilizando-se das categorias sociais tematizadas por Marx, ele reconstrói a sua filosofia e instaura os fundamentos de uma ontologia do ser social. Portanto, fiel ao método ontológico-genético marxiano, Lukács expõe uma concepção dialética da gênese e desenvolvimento do ser humano nas suas relações histórico-sociais. Essa temática está exposta na sua clássica obra de maturidade *Ontologia do ser social*⁴, na qual ele demonstra as esferas do ser e desenvolve toda uma teoria do gênero humano apresentando as categorias centrais que constituem a vida social dos homens: trabalho, reprodução, ideologia, estranhamento.

Em verdade Lukács tinha a pretensão de escrever uma obra sobre ética que deveria ser precedida por uma introdução, na qual seriam examinados os componentes fundamentais e a estrutura da vida social. Tal introdução se tornou a sua vasta *Ontologia*, pois, ao perceber que seria preciso não apenas uma introdução à ética, mas sim o desenvolvimento de uma ontologia sem a qual seria impossível uma fundamentação convincente acerca da ética, os seus trabalhos introdutórios transformaram-se no volumoso manuscrito *Ontologia do ser social*, acompanhado dos seus *Prolegômenos à ontologia do ser social*⁵, que vieram à luz após a *Ontologia*.

³ Oldrini (1995, p. 1) afirma que, com Lukács, “[...] surge uma ontologia crítica marxista.” Em outro trecho, ele comenta que a *Ontologia* de Lukács (1979, p. 11) “[...] traz todo um aparato e um instrumental conceitual adequado que antes inexistia inteiramente.”

⁴ A *Ontologia do ser social* é composta, na edição italiana, por três volumes, publicados pela editora Riuniti em 1976 (v. 1) e em 1981 (v. 2* e v. 2**), com o título de *Ontologia dell'essere sociale*. São essas edições que estamos utilizando neste texto.

⁵ Essa obra de Lukács, da edição italiana Guerini e Associati, publicada em 1990, com o título de *Prolegomini all'ontologia dell'essere sociale*, foi redigida em 1970, após o término da *Ontologia*. Segundo Tertulian, o motivo de Lukács ter escrito os *Prolegômenos da ontologia* após a conclusão desta, em termos de conjecturas, talvez esteja relacionado ao fato de ele ter sentido “[...] a necessidade de expor, em forma mais condensada, as ideias mestras do seu trabalho e os seus objetivos.” (TERTULIAN, 1996,

Mesmo não tendo escrito sistematicamente a sua *Ética*, Lukács nos deixou a *Ontologia* como um eixo condutor para a sua compreensão e análise. As considerações acerca das categorias sócio-históricas são a condição essencial para a elaboração de uma ética, pois, para o nosso autor, não existe ética sem ontologia. Enfim, é na *Ontologia* que está fundamentado o caráter histórico e social da ética, cuja direção central é a possibilidade de elevação do ser a valores humano-genéricos, compreendendo a sua própria constituição ontológica. Segundo Oldrini (1995, p. 111), “[...] ética e ontologia formam em Lukács um complexo absolutamente unitário.” Pode até parecer paradoxal, mas esse pensador que não chegou a escrever uma obra sobre ética é considerado um “[...] filósofo da ética por definição, um pensador que produz sempre teoria ética, mesmo quando fala de qualquer outra coisa.” (OLDRINI, 1995, p. 109)⁶.

O estudo das categorias fundamentais da existência humana constitui o objeto precípua da *Ontologia* de Lukács, cujo objetivo central é compreender e demonstrar a complexificação da vida social, definindo o homem como um ser que responde às suas necessidades e aos problemas que delas emergem. Nesse sentido, ele defende a liberdade de escolha e da ação dos homens ainda que os seus resultados, algumas vezes, possam resultar em fracasso, isto é, sejam diferentes do esperado, uma vez que a malha social dos homens é bastante complexa. Porém, esse fato não impede de nos remetermos a novas finalidades e ações dos homens.

Importante frisar que, ao defender a liberdade de escolha e de ação dos homens, Lukács quer demonstrar que a consciência não é um simples epifenômeno do organismo; por outro lado, o mundo objetivo criado pelas objetivações humanas também não é um simples epifenômeno do momento econômico. O mundo social é decorrente das teleologias (finalidades) e ações dos homens, cujas decisões e escolhas são fundadas em alternativas que têm a sua gênese no trabalho e se estendem aos complexos sociais que dele derivam.

Assim como Marx, também Lukács defende o trabalho como a categoria ontológica fundamental do ser social, a atividade fundadora e estruturadora do homem e, conseqüentemente, da sociedade, ou seja, para ele, o trabalho é “[...] considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social.” (LUKÁCS, 1981, p. 14), a partir do qual o homem, em relação com a natureza, gera o mundo objetivo social e os nexos causais que daí derivam. É nesse sentido que, segundo Lukács, o homem, a partir de uma posição teleológica, transforma uma causalidade natural (a natureza) em causalidade posta (o objeto resultante do trabalho). Desse solo genético, decorrem os complexos sociais, a vida social que vai retroagir sobre os indivíduos singulares e coletivos.

Tanto para Marx como para Lukács há uma estreita conexão entre a atividade finalista do sujeito e as determinações causais objetivas, quer dizer, no ato do trabalho, ao estabelecer o pôr teleológico (a prévia-ideação, a finalidade) para a produção do novo, para a realização do seu objetivo, o homem se depara não somente com a causalidade natural, mas também com uma gama de relações sociais

p. 55). Por essa razão, os *Prolegômenos* repetem várias ideias centrais da *Ontologia*. Tertulian (1996, p. 56) comenta que os *Prolegômenos* tinham “[...] por objetivo fixar os pontos básicos da *Ontologia*.”

⁶ Em outro trecho, Oldrini (1995, p. 116) diz que, graças à *Ontologia*, Lukács “[...] pode dar importantes passos em frente no sentido do esclarecimento dos problemas éticos.”

já estabelecidas que vão interferir fortemente na escolha das alternativas e dos meios, que vão proporcionar a execução da sua finalidade e que, muitas vezes, resulta diferente do prévio idealizado. É nesse sentido que Marx diz que o homem faz a história muitas vezes alheio à sua vontade: “[...] os homens fazem a própria história, mas não a fazem conforme a sua vontade, não a fazem em circunstâncias eleitas por eles mesmos...” (MARX, 1982, p. 206 - 207).

Mas isso não significa que o homem seja passivo diante da realidade objetiva criada por ele. O exame dos nexos causais e a busca dos meios para a realização de uma determinada finalidade faz parte integrante do ato teleológico, embora, muitas vezes, como dissemos anteriormente, o resultado seja diferente daquele pretendido, o que remete ao estabelecimento de novas teleologias e ações. Portanto, a especificidade da ontologia do ser social diz respeito à práxis do homem enquanto atividade teleológica e produtiva, fazendo emergir a objetividade social. Nesse processo, Lukács destaca a fecundidade metodológica das determinações reflexivas “[...] para uma ontologia dialética do ser social.” (LUKÁCS, 1979, p. 109), cuja pedra angular consiste na relação recíproca entre teleologia e causalidade.

Em suma, do ponto de vista da ontologia do ser social, a objetividade social é o resultado da produção e reprodução dos homens na relação com a natureza e entre si. Nessa processualidade, a conexão entre teleologia e causalidade, bem como as determinações reflexivas que aí têm lugar são componentes ontológicos fundamentais do ser social.

3 AS DETERMINAÇÕES REFLEXIVAS COMO COMPONENTES ONTOLÓGICOS DO SER SOCIAL

Contra o idealismo hegeliano, Lukács (1981, p. 23) diz que “[...] não há qualquer teleologia⁷ fora do trabalho, da práxis humana.”, pois ela só pode adquirir realidade quando é posta pelo trabalho, enquanto determinante da origem do ser social. Nas suas palavras:

[...] somente podemos falar razoavelmente do ser social quando tivermos compreendido que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, o seu tornar-se autônomo, baseiam-se no trabalho, isto é, no realizar-se contínuo de posições teleológicas. (LUKÁCS, 1981, p. 24).

Nesse âmbito brota, inevitavelmente, a coexistência concreta e necessária entre teleologia e causalidade, ou seja, o homem, para satisfazer as suas necessidades vitais, transforma a natureza (a causalidade espontânea, natural) em causalidade posta (o produto, o resultado do processo) pelo trabalho. Para tanto, ele estabelece uma prévia-ideação (teleologia), cuja intenção é a sua realização. Daí, faz-se necessário o exame das condições propícias (o uso dos meios adequados)

⁷ Lukács usa os termos *posição teleológica*, *pôr teleológico* e *prévia-ideação* no mesmo sentido, isto é, eles significam o *momento ideal*, o estabelecimento de finalidades no âmbito da práxis humana, o que requer a mediação da consciência do homem. Portanto, não existe nenhum ato humano sem a mediação da consciência, ou seja, sem o pôr teleológico (prévia-ideação) e a busca dos meios (conhecimento) para realizá-lo. Nesse sentido, Lukács (1981, p. 60) afirma que “[...] não há dúvida de que a práxis humana é um pôr teleológico.” Em outra passagem, ele comenta que “[...] a teleologia é uma categoria posta: todo *processo teleológico* implica numa *finalidade* e, portanto, numa *consciência* que estabelece um fim.” (LUKÁCS, 1981, p. 20, grifo nosso).

para que se obtenha o resultado o mais adequado possível à intenção inicial. Todo esse processo resulta na produção do *novo*, tanto em relação ao seu criador, o homem (que se modifica ao transformar a natureza), como em relação ao produto, gerando a malha das relações sociais, um tipo de sociabilidade (de acordo com o modo de produção) que passa a influenciar fortemente as ações e decisões dos indivíduos em nível singular e coletivo e que parece dominar-lhes a vontade como se fosse uma *segunda natureza*⁸. Porém, não se deve esquecer que os nexos causais daí decorrentes partem de decisões e ações do próprio homem; por conseguinte, não se devem reduzir esses fatos a um desenvolvimento global teleológico.

Para Lukács, não há uma contraposição entre teleologia e causalidade, e sim uma conexão recíproca, operante e efetiva. No entanto, menciona o nosso pensador, grandes filósofos, com imenso interesse pelo ser social, como é o caso de Hegel, por exemplo, apesar de terem apreendido o caráter teleológico do trabalho, não o limitaram a este. Ao contrário, para Hegel, por exemplo, a posição teleológica é elevada à categoria cosmológica universal. “A consequência disto é que toda a história da filosofia é percorrida por uma relação concorrencial, por uma antinomia irresolúvel entre causalidade e teleologia.” (LUKÁCS, 1981, p. 19). Hegel fez da teleologia o motor da história, o que implica que a sua existência e o seu movimento tenham um autor transcendente. Isso contribuiu fortemente para gerar posições místicas e/ou fantasiosas. Mesmo com o desenvolvimento das ciências, a necessidade de se buscar o sentido da vida, através de uma explicação fantasiosa, “[...] continuou a existir no pensamento e nos sentimentos da vida cotidiana [...] esta atividade é um dos mais fundamentais motores psicológicos da vida cotidiana em geral.” (LUKÁCS, 1981, p. 20).

É por isso que, diante de um resultado diferente do esperado na posição teleológica, as pessoas estão sempre em busca de saber o “porquê” das coisas. Daí ocorrem as frequentes explicações finalísticas: ou apela-se a um ser transcendente, ou, unilateralmente, ao desenvolvimento econômico global. No entanto, os complexos sociais são resultantes, em última instância, das teleologias e ações dos homens, cuja objetividade se manifesta como uma *segunda natureza*. Esta, portanto, é composta por produtos das decisões alternativas dos homens, que colocam em movimento séries causais que se movem mais ou menos independentemente da sua vontade. Trata-se aqui, no caso do viver social, de causalidades postas, mas que se complexificam de tal forma que ganham certa autonomia frente ao homem.

Embora a base natural do trabalho nunca desapareça, quanto mais sociais se tornam os seus produtos mais o complexo social global vai adquirindo um caráter causal. Porém, o homem que encontra diante de si uma segunda natureza, se quiser manejá-la com sucesso, deve procurar transformar o curso das coisas de acordo com as suas necessidades e possibilidades. Deve, portanto, “[...] após conhecida a sua essência, imprimir-lhe a marca da sua vontade.” (LUKÁCS, 1981, p. 125) e, somente *post festum*, é que se pode fazer um exame

⁸ A expressão “segunda natureza”, utilizada por Lukács (1981, p. 125, v. 2), pode sugerir uma conotação positivista, porém aqui significa que o objeto criado pelo homem se torna distinto dele e passa a ter uma autonomia relativa, e uma influência, uma ação de retorno sobre suas ações e sobre a sociedade como um todo.

reflexivo sobre os bloqueios e os problemas que venham a surgir durante ou após a execução das teleologias.

Trata-se aqui do papel ativo da consciência; como já afirmamos, ela tem um papel decisivo no devir do ser social. Portanto, com o trabalho e suas decorrências “[...] a consciência humana deixa de ser, no sentido ontológico, um epifenômeno.” (LUKÁCS, 1981, p. 34) e passa a integrar o seu devir histórico, pois ela define o fim, escolhe os meios e realiza a ação e, nesses atos, ela se apresenta como órgão de decisão, sendo esta função ontológica que a torna ativa. Daí porque o homem não apenas se adapta (ativamente) ao meio, mas o transforma, modificando-se também a si próprio como ser social.

É importante frisar que não há uma identidade entre sujeito e objeto, como admite Hegel. A posição teleológica e sua realização geram nexos causais que se coagulam numa *realidade própria*, diferente do seu criador, do sujeito. Forma-se aqui uma nova objetividade, não idêntica ao homem, mas que tem como mediação os atos singulares dos indivíduos concretos. Encontramo-nos aqui no campo das relações intersubjetivas, atingindo o que Lukács denomina de teleologias secundárias, que, embora tenham a sua gênese no trabalho, onde ocorrem as teleologias primárias, não são redutíveis ao mesmo.

As teleologias secundárias ocorrem no âmbito da superestrutura, onde se inserem os complexos sociais como o direito, a política, a justiça, a religião, a educação, etc. Aqui, o resultado da realização da teleologia é bem mais complexo e vulnerável do que o resultado das teleologias primárias realizadas diretamente no âmbito do trabalho. Essas teleologias (primárias e secundárias), apesar de partirem dos atos singulares dos indivíduos, são portadoras de determinações genéricas universais. Dessa forma, o objeto criado pelo homem, através do trabalho e dos complexos sociais que dele decorrem, deixa de ser teleologia e entra na esfera da causalidade, gerando uma objetividade *sui generis*, que vai permitir uma infinidade de nexos causais, de alternativas e de possibilidade de escolhas. Isso é mais intenso no âmbito das teleologias secundárias, pois se trata das relações dos homens entre si, nas quais, com maior intensidade, ocorrem resultados inesperados⁹.

Apesar da complexidade das teleologias secundárias, é somente com elas que “[...] se completa a humanização do homem.” (LUKÁCS, 1981, p. 446). Daí porque a totalidade do ser social, nos seus traços ontológicos fundamentais, é constituída sobre as posições teleológicas da práxis humana, quer sejam primárias, quer sejam secundárias.

A realização de uma teleologia terá maior êxito quanto mais o homem conhece a legalidade do processo, os aspectos e as características nele desenvolvidos. Lukács fala da necessidade do conhecimento na busca dos meios para a efetivação de uma posição teleológica. É no conhecimento efetivo dos meios para a realização das teleologias que se gera a ciência¹⁰. Isto se aplica quer seja no plano das teleologias primárias, quer seja no plano das secundárias. Ele afirma

⁹ Podemos inferir aqui quão complexo é a educação em geral, e, em específico, os cursos de licenciatura, a pedagogia, a didática, a prática de ensino, etc.

¹⁰ Sobre esse assunto, ver Lukács (1981), principalmente nas páginas 28 e 125-131. No âmbito das teleologias secundárias, podemos falar das ciências da educação, cujo desenvolvimento e especificidades (no caso, os cursos de licenciatura, didática e prática de ensino) ocorrem no âmbito das teleologias secundárias, embora, em última instância, tenha a sua gênese no trabalho, quer dizer, no âmbito das teleologias primárias.

que tanto é preciso um conhecimento correto, por parte dos homens, do movimento da natureza para o seu domínio prático, como um conhecimento e um controle sobre si mesmos e sobre as suas relações histórico-sociais.

Porém, como já frisamos, o homem nunca conhece a totalidade da causalidade natural nem tampouco dos nexos causais sociais decorrentes das suas ações, daí porque permanece sempre o desconhecido dando margem inclusive para o *acaso*, pois a consciência individual é limitada e finita em contraposição à infinitude do real. No entanto, o indivíduo, mesmo diante de uma situação inesperada que não possa ser alterada por um ato *direto* da sua vontade, tem a liberdade de escolha das alternativas de ação diante do problema que esteja enfrentando. Tal escolha poderá levar a progressos pessoais ou sociais ou poderá conduzir a estranhamentos, individuais e/ou coletivos, que são os bloqueios à plena explicitação do gênero humano¹¹. No entanto, o estranhamento não brota unilateralmente do processo social, e sim da relação e atuação do indivíduo com esse processo e nas relações entre si.

Toda essa realidade ontológica é composta por determinações reflexivas, quer dizer, a objetividade criada pelos homens por meio do trabalho e dos complexos sociais que dele decorrem é o resultado de determinações reflexivas manifestadas, principalmente, na intrínseca relação entre teleologia e causalidade. Portanto, segundo Lukács (1979, p. 109, grifo do autor), teleologia e causalidade, na esfera do ser social, manifestam

[...] uma *autêntica* relação de *determinações reflexivas*, que forma a base ontológica do que Marx chama de intercâmbio orgânico entre a sociedade e a natureza. Ainda que para o intelecto a causalidade e a teleologia possam aparecer como autônomas, diversas e até mesmo contrapostas, a relação reflexiva entre elas cria - no trabalho - processos indissolúveis nos quais a causalidade espontânea e a teleologia posta resultam dialeticamente articuladas.

Quanto às determinações reflexivas como componentes ontológicos do ser social, Lukács (1979, p. 76) afirma que é a “[...] mais importante descoberta metodológica de Hegel [...] reside aqui o centro da sua dialética.”, apesar do seu logicismo. Hegel demonstra a processualidade do ser, partindo da percepção sensível do homem sobre o mundo até chegar ao nível do intelecto e da razão. Lukács (1979, p. 82) diz que, embora, aparentemente, esteja aqui diante de uma questão gnosiológica, a consideração de se elevar o pensamento à razão capaz de captar a essência do mundo, “[...] precisamente aqui se revela a origem ontológica das determinações reflexivas.”¹²

Abstraindo o logicismo de Hegel, Lukács parte das determinações reflexivas expostas em sua dialética e as estende e as esclarece em sua *Ontologia do ser social*. Segundo Lukács (1979, p. 81), toda a névoa logicista de Hegel se dissolve quando a realidade concreta e complexa “[...] constitui o ponto de partida ontológico [...]”. Portanto, o nível categorial do ser “[...] baseia-se sobre a articulação re-

¹¹ A temática sobre o estranhamento encontra-se em obra de Lukács (1981) já citada neste texto – *Ontologia do ser social*, v. 2**, principalmente na parte sobre o Estranhamento.

¹² Lukács (1979, p. 83) diz que o fato de Hegel tratar essas relações ontológicas (as determinações reflexivas) num contexto logicista não “[...] impede de captar as conexões ontológicas.”

cíproca de categorias aparentemente estanques, mas na realidade indissolúvelmente condicionadas umas pelas outras.” (LUKÁCS, 1979, p. 82). É nessa relação dialética que consistem as determinações reflexivas. Por isso, na processualidade dialética, os momentos da realidade são, ao mesmo tempo e indissolúvelmente, independentes e vinculados; “[...] a verdade deles é falsificada tão logo se atribua a um desses aspectos um significado absoluto, que exclua o seu contrário, mas também quando as diferenças e oposições são eliminadas em sua pureza.” (LUKÁCS, 1979, p. 84).

As determinações reflexivas, enquanto determinações da estrutura social, do sujeito e da dinâmica da realidade, representam “o coração da dialética”. Assim, se entendidas corretamente, elas destroem qualquer concepção unilateral da realidade. É preciso ter em mente “[...] a fecundidade metodológica das determinações reflexivas para uma ontologia dialética e, em particular, para uma ontologia dialética do ser social.” (LUKÁCS, 1979, p. 109). Aqui o nosso autor chama a atenção para que se considerem todas as esferas do ser, incluindo a vida cotidiana, de onde podem ocorrer grandes elevações dos indivíduos e/ou de uma determinada situação¹³, e ainda para o fato de que “as formas intermediárias”, quer dizer, as mediações, não sejam esquecidas na processualidade dialética do ser, pois são por meio delas que se chega à unificação, à síntese; portanto,

[...] a unificação das determinações reflexivas permite diferenciar os diversos modos de manifestação da dialética, assim concebida, nos diversos níveis do ser, de acordo com a constituição ontológica de cada um deles [...], a prioridade ontológica dos complexos, dialeticamente estruturados, com relação aos seus elementos, componentes, etc., obriga a essa passagem gnosiológica, no interesse do conhecimento mais adequado possível. Com as determinações reflexivas, essa prioridade ontológica dos complexos revela-se claramente pela primeira vez na história da filosofia. (LUKÁCS, 1979, p. 110).

Na relação dialética, não se pode esquecer que “[...] também sujeito e objeto são determinações reflexivas, que só se tornam efetivas enquanto tais no nível do ser social.” (LUKÁCS, 1979, p. 110) e que desempenham um papel central na superação das contradições. Entretanto, não se podem deixar de lado outras relações, pois, no círculo ontológico das determinações reflexivas, temos várias categorias, como aparência e essência, forma e conteúdo, parte e todo, interno e externo, imediatividade e mediação, necessidade e contingência, teoria e prática, etc. Podemos destacar que, nesses pares ontológicos, embora possam parecer distintos, há uma conexão indissolúvel, uma determinação reflexiva; apesar de, em alguns momentos, um se sobrepôr ao outro e vice-versa.

A objetividade social, decorrente das teleologias e ações dos homens, é o resultado dessas determinações reflexivas que se unificam numa síntese que lhes é peculiar e que forma uma totalidade social. É essa síntese que, muitas vezes, é concebida erroneamente como um determinismo (quer seja sobrenatural ou eco-

¹³ Importante lembrar que Lukács dá uma extrema importância à vida cotidiana como ponto de partida para o desenvolvimento e o alcance dos valores superiores, capazes de levar o homem à sua emancipação. É por isso que a vida cotidiana é uma zona de mediação da práxis social dos homens, “[...] é um momento historicamente necessário no processo genético da autoconsciência da generidade humana não mais muda.” (LUKÁCS, 1975, p. 11).

nômico, quer seja político ou ideológico), dando a impressão de uma inércia em relação à ideação e à atividade humana. No entanto, ela é o resultado das teleologias e das ações humanas, ainda que, como diz Lukács, sob *pena la rovina*¹⁴.

Importante lembrar que a objetividade social criada pelos homens é composta por produtos das suas decisões alternativas, colocando em movimento séries causais que se movem mais ou menos independentemente da sua vontade. Trata-se aqui, no caso do viver social, de causalidades postas pelo homem, mas que se complexificam de tal forma que se cristalizam numa realidade própria, ganhando certa autonomia frente ao homem, escapando do controle imediato de indivíduos e grupos. Nessa tessitura social, temos os cursos de licenciatura e, neles, a questão da didática e do ensino, que compreendem uma determinação reflexiva essencial para que se promova (ou não) a aprendizagem do aluno e para que haja a otimização da formação docente.

4 DIDÁTICA E ENSINO: UMA DETERMINAÇÃO REFLEXIVA COMO BASE ONTOLÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

A pertinência da discussão da ontologia lukacsiana para pensarmos a didática e o ensino como uma determinação reflexiva nos autoriza a afirmá-la como uma base ontológica e, portanto, histórica no processo ensino-aprendizagem nos cursos de licenciatura.

Estamos falando aqui do ser em si da didática, independentemente da sua consideração como disciplina, prática do ensino, teoria do ensino, ciência da pedagogia, etc.¹⁵ Sendo inerente ao ensino e à aprendizagem, a didática compreende um caráter dialético e histórico-social, e, portanto, está presente na sua dimensão ontológica a conexão recíproca entre teleologia e causalidade. Desse modo, nos cursos de licenciatura, a didática compreende um elo causal sempre proporcionado pelo nexos “se... então”, quer dizer, “se essas condições... então essas possibilidades”, e ainda “se essas finalidades... então essas causalidades”.

Como falamos no item anterior, a objetividade social, resultante das teleologias e ações dos homens, cria nexos causais proporcionando uma série de possibilidades e de alternativas que vão influenciar fortemente nas escolhas e ações dos indivíduos em nível individual e/ou coletivo. Lukács (1981, p. 154), diz que a objetividade social, criada pelos próprios homens, “[...] coloca-se frente aos indivíduos já como uma forma autônoma do ser retroagindo, assim, sobre todo o seu modo de vida.” Isso ocorre também no caso em questão, nos componentes ontológicos didática e ensino relacionados aos cursos de licenciatura.

Nas últimas décadas, no caso do Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB de 1996, os cursos de licenciatura vêm ganhando novos significados históricos, circunstâncias e possibilidades, acarretando, por sua vez, novas necessidades, teleologias e ações; tudo isso provoca o desenvolvimento de novos nexos causais. Não resta dúvida de que a pedra angular dessa dinâmica con-

¹⁴ Sob pena de se arruinar, ou seja, sob pena de fracasso. Quando isso ocorre, faz-se necessário o estabelecimento de novas teleologias e ações, bem como a busca dos meios para realizá-las.

¹⁵ No seu texto *Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação*, Franco (2010) faz um quadro demonstrativo sobre a posição de alguns pesquisadores franceses e brasileiros acerca das suas posições sobre a Didática e a Pedagogia, inclusive destacando o objeto de ambas.

siste na preocupação com o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, com a didática na medida em que o seu objeto refere-se ao ensino.

Sabemos que, antes da LDB, no caso do Brasil, os cursos de licenciatura em diversas áreas de ensino eram compostos por docentes, em sua grande maioria, formados em cursos de bacharelado. Essa realidade vem mudando, embora ainda haja cursos de licenciatura nos quais professores sem a formação didático-pedagógica ainda atuam. Ora, como diz Terezinha Rios (2001, p. 55, grifo do autor), “[...] nos cursos de formação de professores, a tarefa dos docentes é *ensinar a ensinar*”. Então, como é concebível um professor de curso de licenciatura sem os conhecimentos necessários ao seu desempenho didático?

Queremos destacar que o sentido ontológico do desempenho didático do professor não está relacionado somente à necessidade do domínio dos saberes (docentes, disciplinares, curriculares, experienciais)¹⁶, mas também, e acima de tudo, está relacionado à necessidade de o professor elevar o aluno à sua formação, para que ele aprenda não apenas os conhecimentos da ciência relativa à sua área de conhecimento (quando aprende!), mas, precipuamente, o porquê e o para quê daquela ciência, compreendendo a importância da sua profissão para atender às necessidades dos homens e para o desenvolvimento da generidade humana; compreendendo ainda como ser multiplicador de tudo isso quando no exercício da sua prática docente.

Sob esse prisma, podemos inferir que a didática, nos cursos de licenciatura, não se refere apenas à ministração de uma matéria (a disciplina de didática), mas deve permear todas as matérias que compreendem a estrutura curricular de um curso de licenciatura, quer dizer, todo professor de qualquer disciplina necessita da natureza didática na sua docência. Esse é um dos grandes problemas por que passa o ensino hoje em qualquer nível de conhecimento: infantil, fundamental, médio e superior. É claro que, ao falarmos da imanência da didática nos cursos de licenciatura, e também na docência em geral, não queremos deixar de lado a necessidade do domínio dos conteúdos por parte do professor e da sua aprendizagem pelo aluno. Ao contrário, entendemos que os requisitos da aprendizagem que citamos anteriormente não podem ocorrer sem o domínio do conhecimento científico, quer dizer, sem o domínio de uma teoria. Por outro lado, a aprendizagem de uma teoria sem a compreensão da sua dimensão ontológica e formativa leva ao risco de gerar inúmeros estranhamentos, quer para os alunos, para o professor, para o curso; quer para a sociedade, enfim.

Tomando a dimensão ontológica da didática e abstraindo a especificidade dos cursos de licenciatura, podemos dizer que, até mesmo nos chamados cursos de bacharelado, profissionais, tecnológicos ou outros que não sejam de formação docente, necessitar-se-ia de professores capazes de elevar o aluno a uma aprendizagem formativa em relação à sua área de ensino. Certamente tais professores necessitariam de uma aptidão didática para passar os conhecimentos ao aluno, quer dizer, para favorecer a sua formação. Acreditamos e defendemos que todo professor, em qualquer nível de ensino e em qualquer área de conhecimento, ne-

¹⁶ Essa classificação dos saberes é apresentada por Maurice Tardif (2002, p. 33-40). Também Pimenta e Anastasiou (2002) falam dos saberes no processo de formação de professores, classificando-os em saberes das áreas de conhecimentos, saberes pedagógicos, saberes didáticos, saberes da experiência.

cessita da didática em sua atuação docente¹⁷. Não pode haver ensino verdadeiro sem a dimensão ontológica da didática.

Diante dessas postulações, podemos afirmar que a dimensão ontológica da didática requer a consideração da sua natureza ética, pois, se o ensino só ocorre se houver aprendizagem, ele deve ser eticamente formativo. Não é à toa que presenciemos, na atualidade, profissionais formados nas diversas áreas de conhecimento, em diversos níveis de ensino, inclusive superior (graduação e pós-graduação), com atitudes desonestas no exercício da sua profissão. Faltaram a estes uma formação virtuosa, e a didática tem um peso ontológico fundamental para esse alcance.

No entanto, como levar os alunos a uma formação virtuosa quando predomina no mundo atual um desenvolvimento cientificista e tecnológico que afasta os valores humanos? Vivemos um paradoxo: temos o desenvolvimento das ciências e, portanto, das capacidades humanas, mas, ao mesmo tempo, assistimos a grandes violências de toda natureza: física, ideológica, espiritual, etc. Segundo Lukács, o desenvolvimento das forças produtivas proporciona também o desenvolvimento das capacidades humanas, mas estas não proporcionam necessariamente o desenvolvimento da personalidade. Pelo contrário, “[...] mesmo potencializando capacidades singulares pode depreciar, aviltar, etc., a personalidade do homem [...] e aqui emerge plasticamente o problema do estranhamento.” (LUKÁCS, 1981, p. 562), que, já falamos anteriormente, são bloqueios à plena explicitação do gênero humano.

Porém, do ponto de vista lukacsiano, a violência, a crueldade não são naturais, mas sim socialmente postas pelos homens. A respeito da crueldade, diz Lukács (1981, p. 415) o seguinte:

[...] a crueldade e cada gênero de inumanidade, que estão presentes de modo socialmente objetivo ou mesmo como sentimentos subjetivos, nasce exclusivamente da execução dos atos teleológicos [...] de objetivações e alienações do homem que age em sociedade.

Nenhuma “[...] ação boa ou má, nenhuma intenção do homem pode justificar-se fora da sua capacidade de se objetivar histórica e socialmente.” (NOBRE LOPES, 2011, p. 324). Portanto, o ser-precisamente-assim dos estranhamentos é um fenômeno histórico e social, tem, em sua base, as decisões alternativas e as objetivações dos indivíduos. No entanto, o estranhamento não abrange nunca a totalidade do ser social nem tampouco todo o ser do homem, pois pode haver, na vida dos indivíduos, momentos de grandes elevações da sua personalidade, embora, em outras instâncias, possam ocorrer estranhamentos. O mesmo pode ocorrer nos complexos da objetividade social, como é o caso da educação formal, dos cursos de licenciatura e da didática.

¹⁷ O mestrado deveria ter tal função: preparar o mestre. Sobre a formação docente em Filosofia, em Portugal, por exemplo, o aluno faz o bacharelado na graduação e, se quer seguir a carreira de docente, em qualquer nível de ensino, ele faz o mestrado (informação passada por um professor de Lisboa). Nesse sentido, o mestrado forma o mestre, o professor. Então até mesmo os professores do curso de bacharelado em Filosofia são licenciados para ensinar, ou seja, têm a formação docente em nível de mestrado.

O que queremos frisar é o fato de haver estranhamentos em algumas instâncias¹⁸ dos cursos de licenciatura e, do caso que estamos tratando, do par ontológico “didática e ensino”. Isso não significa uma impotência das teleologias e ações dos homens diante dessa realidade objetiva, pois os estranhamentos nunca atingem toda a totalidade de um mesmo complexo social. É claro que, para uma ação correta, no plano das objetivações e/ou para a superação de estranhamentos, exige-se dos homens o estabelecimento de teleologias e de alternativas de ações para realizá-las. Não podemos esquecer que as determinações reflexivas na esfera da didática e do ensino encontram-se no âmbito das teleologias secundárias, gerando nexos causais cujos resultados geram nestas um grau bem maior de incerteza do que no plano das teleologias primárias, pois se trata aqui, no caso das secundárias, das relações intersubjetivas, no sentido de conduzir o outro a agir de determinada forma, e não de transformar a natureza em objeto social. A esse respeito, Lukács (1981, p. 56) diz que o objeto dessa finalidade secundária

[...] não é mais um elemento da natureza, mas a consciência de um grupo humano; a posição do fim não visa mais diretamente a transformação de um objeto natural, mas ao contrário, visa ao surgimento de uma nova posição teleológica [...] da mesma forma os meios já não são mais intervenções imediatas sobre os objetos naturais, mas pretende-se incitar estas intervenções em outras pessoas.

Diante dessa complexidade, é preciso uma atenção especial no reflexo correto da realidade objetiva, ou seja, é preciso um conhecimento o mais próximo possível das condições objetivas de uma determinada situação. No caso da didática, para que ela desempenhe o seu papel ontológico de um ensino efetivo e formador, é preciso que se levem em conta os nexos causais que aí têm lugar e, ao se estabelecer as posições teleológicas necessárias para o cumprimento desse papel formador, devem-se buscar os meios o mais próximo possível, a fim de desvendar as possibilidades para permitir a realização e a obtenção da finalidade almejada. A busca dos meios tem uma dupla função: conhecer o sistema causal dos sujeitos, dos objetos e dos processos postos em movimento; descobrir que possibilidades, virtualidades e combinações permitem obter o fim desejado no estabelecimento da teleologia. Já falamos do nexo “se... então”, quer dizer, “se essas condições... então essas possibilidades”, e ainda “se essas finalidades... então essas causalidades”, se esses conhecimentos, então a possibilidade desses resultados. O conhecimento das condições objetivas na busca dos meios, de modo mais aproximativo possível da realidade social, é um importante componente ontológico para a realização da teleologia. Portanto, ao querer teorizar a determinação reflexiva da didática e do ensino sem conhecer e sem levar em conta as condições objetivas nas quais ela se insere, torna-se difícil a otimização dos resultados. Nesse sentido, é preciso levar em conta os nexos causais de cada etapa histórica, como é o caso do Brasil a partir da LDB de 1996. Como já frisamos, desde a sua promulgação, os

¹⁸ Importante frisar que o estranhamento pode atingir todas as esferas da vida em geral, mas não cada esfera em sua totalidade. Por exemplo, pode atingir o direito, a educação, os cursos de formação, etc.; mas nunca esses complexos sociais são estranhados em sua totalidade.

curso de licenciatura vêm passando por contínuas reformulações e necessidades, gerando uma cadeia causal cada vez mais complexa.

Portanto, nas últimas décadas, as reformas consideráveis da educação brasileira exigem novas teleologias e ações por parte dos educadores, principalmente em relação aos cursos de licenciatura. A didática e o ensino enquanto determinação reflexiva intrínseca a esses cursos merece uma atenção especial.

A didática enquanto mediação ontológica para o processo de ensino e aprendizagem merece algumas considerações. O professor que ensina (parece uma tautologia, mas não é) deveria ter uma formação que remetesse a uma aptidão didática, a uma aptidão para o ensino. Nesse caso, seria preciso levar em conta as mínimas habilidades que perpassam a ministração de uma aula, que vai desde o seu planejamento, passando pelos objetivos, conteúdos, métodos, etc., até a sua avaliação, quer dizer, a avaliação da própria aula e a avaliação de aprendizagem do aluno.

É preciso quebrar o tabu de que tais preocupações geram um “didatismo”, pois isso está resultando num nexos causal que leva grande parte dos professores a não se preocupar mais com a organização, a direção e a administração da aula, detendo-se no imprevisto e/ou deixando a cargo dos alunos, por exemplo, os “famosos” seminários nos cursos de licenciatura¹⁹. Por outro lado, é preciso também evitar os modismos. A título de exemplo, “virou moda” os alunos avaliarem os professores²⁰. Se esse ato fosse realizado corretamente até que valeria a pena, mas, como ocorre no nosso sistema de avaliação institucional e docente, torna-se mais um instrumental de concorrência e de aflição para o professor: o aluno avalia o professor emocionalmente (se o professor é bonzinho²¹, tudo bem), e o professor se subjugava a esse fato para receber uma boa nota do aluno para fins de promoção ou para outros critérios. Isso prejudica imensamente a realização de uma didática efetiva e, nesse caso, a sua base ontológica “cai por terra”, tornando-se mais um instrumento de um pretense ensino, pois este não é formativo nem tampouco leva a uma real aprendizagem nos moldes ontológicos dos quais temos falado no presente escrito. A formação do aluno só pode ocorrer se didática e ensino forem realmente considerados uma determinação reflexiva como base ontológica nos cursos de licenciatura.

Por esse prisma, a formação do aluno desenvolve toda a riqueza da sensibilidade de que fala Marx. Para ele, a educação da sensibilidade humana compreende não apenas os cinco sentidos, mas também “[...] os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (a vontade, o amor, etc.), numa palavra o *sentido humano*, a humanidade dos sentidos.” (MARX, 1983, p. 119, grifo do autor). Para Lukács (1981, p. 119-120), essa educação “[...] produz o homem em toda a plenitude do seu ser, produz o homem rico, dotado de todos os sentidos, como sua permanente realidade.”

¹⁹ É preciso destacar que não somos contra os seminários em sala de aula; pelo contrário, se eles forem bem orientados, planejados e participativos (professores e alunos, e não somente os alunos), eles poderão ser um excelente recurso para a aprendizagem do aluno.

²⁰ Importante frisar que esse não é o único “modismo”. Há muitos outros, como, por exemplo, o tabu de que a aula expositiva é tradicional, o necessário uso de *slides* (porém, dependendo de como se usa, pode até prejudicar a aprendizagem do aluno), a questão da não reprovação do aluno (não no sentido de ele aprender e por isso não ser reprovado, e sim porque não pode reprovar, mesmo que o aluno não aprenda). Esses e outros modismos atrapalham a realização da didática na sua dimensão ontológica.

²¹ A palavra *bonzinho* aqui tem aquele sentido empregado por Terezinha Rios (1999) ao dizer que o professor bonzinho é justamente aquele que não tem competência.

5 PARA CONCLUIR

No decorrer da nossa exposição, vimos que Lukács situa, na base da vida social, a atividade finalística dos homens. Essa consideração afasta qualquer determinismo (sobrenatural, econômico, político, etc.), no sentido de uma pretensa impotência dos homens em superar os obstáculos e resolver os problemas que perpassam a sua vida social. Portanto, mesmo diante dos bloqueios atuais gerados pela dinâmica capitalista, os homens podem e devem agir para transformar e superar esses bloqueios, pois, como diz Lukács (1981), o desenvolvimento social dos homens gera sempre possibilidades de elevação do próprio homem no sentido de atingir o seu ser autêntico.

Retomando algumas considerações, afirmamos que a lógica dessa processualidade também ocorre nos complexos educacionais; no nosso caso, no âmbito da didática e do ensino, com destaque aos cursos de licenciatura. Reafirmamos que a didática está intrinsecamente relacionada ao ensino, estando presente, em sua dimensão ontológica, a conexão recíproca entre teleologia e causalidade, o que leva a um elo causal “se... então”, ou seja, “se essas teleologias... então essas causalidades”, essas condições, essas possibilidades, etc. A finalidade orienta a busca dos meios, afasta as emoções e impulsiona a consciência para o conhecimento da realidade e para a solução dos problemas.

Daí a importância ímpar do estabelecimento das teleologias no âmbito da didática e no exame dos meios para realizá-las, sempre levando em conta os nexos causais que envolvem o contexto de realização das teleologias. No sentido ontológico e dialético, podemos dizer que não há uma contraposição entre o ensino e a aprendizagem, a partir do momento em que a didática, na sua dimensão ontológica, cumpre o seu papel formador. Defendemos que essa formação deve ocorrer em qualquer nível de ensino e em qualquer curso (bacharelado, tecnológico, etc.), e, mais ainda, nos cursos de licenciatura, nos quais, parafraseando Terezinha Rios (2001), a tarefa dos docentes é ensinar a ensinar.

Portanto, os cursos de licenciatura põem em movimento séries causais e ainda uma série de possibilidades sempre permeadas pelo “se... então”. Mas o que tem potencialidade de ser também pode não ser. Por isso, não basta dizer que o professor é formado em curso de licenciatura, é preciso saber se ele é formado didaticamente. Enfim, é preciso saber se, em sua formação, a didática atuou como um componente ontológico. Frisamos várias vezes que a didática é intrínseca ao próprio ato de ensinar, não pode haver ensino sem a dimensão ontológica da didática. Daí ser imprescindível, no contexto dos cursos de licenciatura, a determinação reflexiva da didática e o ensino numa processualidade dialética capaz de se chegar à síntese, isto é, ao novo ser do aluno, à sua efetiva aprendizagem permeada por uma dimensão ética, sensível, reflexiva e formativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75-99.
- HEGEL, Friedrich. *Enciclopédia das ciências filosóficas*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1992. 3v.
- LUKÁCS, György. *La responsabilità sociale del filosofo*. Introduzione e prefazione di Vittoria Franco. Luca: Maria Pacini Fazzi Editore, 1989.
- LUKÁCS, György. *Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981. 3v.
- LUKÁCS, György. *Ontologia do ser social: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- LUKÁCS, György. Prefácio. In: HELLER, Agnes. *Sociologia della vita quotidiana*. Roma: Riuniti, 1975. p. 9-15.
- LUKÁCS, György. *Prolegomeni all'Ontologia Dell'Essere Sociale: questioni di principio de un'ontologia oggi divenuta possibile*. Tradução de Alberto Scarponi. Milano: Guerini e Associati, 1990.
- MARX, Karl. *A sagrada família*. Tradução de Fiano Hasse e outros. São Paulo: Martins Fontes, [19--].
- MARX, Karl. *Manoscritti economico-filosofici del 1844*. Traduzione di Norberto Bobbio. 8. ed. Torino: Einaudi editore, 1983.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1964.
- MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. Tradução de José Paulo Neto. São Paulo: Livraria e Ciências Humanas Ltda, 1982.
- MARX, Karl; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1984.
- NOBRE LOPES, Fátima Maria. Ética da intenção e ética das consequências. In: ALMEIDA, José Carlos Silva de et al. (Org.). *Filosofia e cultura*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 313-323.
- NOBRE LOPES, Fátima Maria. O duplo aspecto da educação: via de constituição do estranhamento ou de sua superação mediada pela ética. *Revista da FAEBA: Educação e Filosofia*, Salvador, v. 22, n. 39, p. 63-72, jan./jun. 2013.
- OLDRINI, Guido. Lukács e o caminho marxista ao conceito de pessoa. *Práxis*, Belo Horizonte, n. 3, p. 104-122, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. Para ir às raízes da ontologia (marxista). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LUKÁCS, 1996, Campinas. *Anais...* São Paulo, 1996. p. 1-11.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERTULIAN, Nicolas. Uma apresentação à Ontologia do Ser Social de Lukács. *Crítica Marxista*, São Paulo, n. 3, p. 54-69, 1996.