



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
DIANA SILVA MONTEIRO

**PRÁXIS OU (NEO) PRAGMATISMO COMO
PARADIGMA DOMINANTE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES?**

FORTALEZA – CEARÁ

2012

DIANA SILVA MONTEIRO

**PRÁXIS OU (NEO) PRAGMATISMO COMO PARADIGMA
DOMINANTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^ª. Ph.D. Susana Vasconcelos Jimenez
Co-orientador: Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes

FORTALEZA - CEARÁ

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliotecário Responsável – Francisco Welton Silva Rios – CRB-3/919

M775p

Monteiro, Diana Silva

Praxis ou (neo) pragmatismo como paradigma dominante na formação de professores? / Diana Silva Monteiro. -- 2013.

CD-ROM. 155 f. : il. ; 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientação: Profa. Dra. Maria Susana Vasconcelos Jimenez.

Co-orientação: Prof. Dr. Valdemarir Coelho Gomes.

1. Praxis. 2. (Neo) pragmatismo. 3. Formação de professores. I. Título.

CDD: 370.71

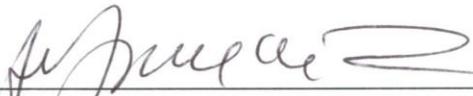
DIANA SILVA MONTEIRO

PRÁXIS OU (NEO) PRAGMATISMO COMO PARADIGMA DOMINANTE NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em 27/03/2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria Susana Vasconcelos Jimenez
Universidade Federal do Ceará – UECE / UFC



Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes (Coorientador)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Prof. Dr. José Deribaldó Gomes dos Santos
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Às “marias”, trabalhadoras, inspiradoras da minha vida: Maria de Jesus, minha avó materna, e Maria Rosa, minha mãe. Também, ao meu esposo, Adriano, pelo carinho e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos concedidas ao longo do caminho percorrido e pelo amparo nas tortuosas veredas desbravadas.

À minha avó, Maria de Jesus, pela sua dedicação, por erigir uma estrutura essencial para o meu desenvolvimento em todos os aspectos da minha vida e que me ensinou a ter garra e perseverança na busca do aprendizado.

À minha mãe, Maria Rosa, por todo seu amor, compreensão, zelo e cuidado que me ajudam a superar as situações mais complicadas impostas pela vida.

Aos meus irmãos Denílson, Darlene e Denise pelo apoio e companheirismo.

Ao meu esposo, Adriano, pelo amor, companheirismo e compreensão durante as horas que lhe foram roubadas em nome do conhecimento.

À minha tia Antônia pelos conselhos, apreço e atenção sempre salutar para minha caminhada na vida.

À minha orientadora, Ph.D. Susana Vasconcelos Jimenez pelo conhecimento, competência e exigências que tornaram possível a realização deste trabalho.

Ao professor Mário, que coorientou com paciência, dedicação e competência tornando-se imprescindível para a concretude do trabalho.

Ao professor Frederico Costa e Maurilene do Carmo pelas contribuições durante o exame de qualificação.

Ao professor Deribaldo dos Santos pela valiosa participação nesse trabalho.

Aos queridos amigos Emanuela Terceiro, Niagára, Marcel e Natália pela valorosa camaradagem do construto teórico-prático da vida e que se mostraram verdadeiros nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Às amigas construídas no seio do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário: Adele, Isadora, Samantha, Natasha, Cristiane, Antônio, Andresa, Thayana, Ciro, Joeline, Leonardo Cabó, Rafaela, Felipe, Rosângela e Hedgard por compartilhar momentos de alegria, de pensamentos e de reflexões e pela torcida em torno deste trabalho

Às minhas queridas amigas: Sarah Varela, Larissa Santana e Clarice Santiago pela fraternidade, ajuda e carinho durante os momentos de “descobertas” importantes na academia e na vida.

A professora Helena Freres, pela ajuda, principalmente, o soerguimento estético do texto.

Aos colegas da turma 2010 do CMAE: Dennys, Lia, Izabeli, Sandra, Ariádine, Nertan, Gorete, Rachel, Marcos e Leandra pela companhia na busca de conhecimentos e torcida em torno do trabalho.

Aos professores do CMAE pelo empenho na socialização dos saberes.

À querida Joyce, secretária do Curso, pela paciência, atenção e carinho durante estes dois anos.

Ao apoio financeiro da CAPES por meio da concessão de bolsa de estudos.

É fato, no entanto, que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, no entanto, também a teoria se transforma em poder material assim que se apodera das massas. A teoria é capaz de apoderar-se das massas assim que se evidencia *ad hominem* , e de fato ela se evidencia *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical significa agarrar a questão pela raiz. Mas a raiz é, para o ser humano, o próprio ser humano (MARX, 2010, p. 44)

RESUMO

A presente pesquisa, perspectivada pela ontologia marxiana, consiste num estudo voltado para a categoria marxista de práxis e, a partir desta, são analisados os princípios neopragmáticos que perpassam as propostas em atividade na formação docente. Conforme pressupomos, os paradigmas que orientam a formação docente são pautados, fundamentalmente, não pela práxis, conforme anuncia o discurso oficial ecoado por diferentes autores do campo da didática, mas, pelo ideário pragmatista, em sua versão mais fetichizadora do neopragmatismo, em consonância com as exigências do processo de reprodução do capital, no contexto da presente crise. Efetiva-se aqui uma investigação de natureza teórico-bibliográfica. Para tanto, inicialmente, é traçado um sumário histórico-filosófico sobre a categoria práxis para o resgate onto-histórico do marxismo, cautelosamente, *a contrario sensu*, das distorções heterodoxas e reducionistas do arcabouço marxiano, elencando as diferentes concepções registradas por Vázquez (1977), acerca da referida categoria, mormente no seio das correntes filosóficas idealistas e mecanicistas, representadas, respectivamente, vale enfatizar, por Hegel e Feuerbach. Não obstante devemos reconhecer a contribuição incontestável desses dois pensadores no âmbito das elaborações tecidas por Marx acerca do homem como ser da práxis, faz-se mister reafirmarmos que aqueles dois importantes pensadores, para além de suas acentuadas distinções, apresentam uma concepção de práxis, a partir de uma orientação gnoseológica, a qual se situa aquém da perspectiva de apreensão do real sob a prioridade ontológica. Com efeito, o conceito de práxis elaborado nos marcos da ontologia crítica inaugurado por Karl Marx assume um caráter essencialmente revolucionário, traduzindo-se como atividade onto-histórica, a qual se revela pela unidade entre teoria e prática, baseada numa relação de complexa interdependência e determinação recíproca entre pensamento e ação, como também, entre as esferas da subjetividade e da objetividade sob a predominância, em última instância, desta última. Donde se deduz que a práxis está sujeita às mediações necessárias para se desenvolver em sua plenitude, sem os entraves impostos pelo capital, que, por sua vez, com base nas análises empreendidas por Mészáros (2000), atualmente atravessa uma crise que afeta a estrutura do sistema, ocasionando a emergência de um crescente panorama de desumanização que afeta o tecido social em suas múltiplas dimensões, incluída aí a educação e seus vários domínios. Nesta, o quadro expressa-se, entre outras coisas, na precarização do trabalho do professor, na ascendente mercantilização do ensino e na ascensão de conteúdos que se consubstanciam num paradigma que transita entre o ativismo, o imediatismo e o utilitarismo, super dimensiona o cotidiano da sala de aula, nega, em larga medida, o aprofundamento epistemológico e suprime, por fim, a apropriação crítica das essenciais determinações do real. Nesse sentido, também procuramos desenvolver uma investigação sobre a - indébita - apropriação do conceito de práxis no universo de produções vinculadas aos paradigmas atuais da formação do professor, a partir de um mapeamento dos trabalhos publicados no GT Formação de professores e no GT Didática, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ocorridas no Brasil no período de 2005-2010, acompanhado da análise, à luz da ontologia marxiana, do tratamento conferido pelos diferentes autores, em relação à práxis docente.

Palavras-chave: Práxis; (Neo) pragmatismo; Formação de professores.

RESUMEN

Esta investigación, prevista en la ontología marxista es un estudio relacionado con la categoría de la praxis marxista y, de esto, se analizan los principios que subyacen a las propuestas neopragmáticos activos en la formación docente. Como suponemos, los paradigmas que orientan la formación docente son guiados principalmente, no por la praxis, como se anunció en el discurso oficial se hizo eco por diferentes autores en el campo de la enseñanza, pero el pensamiento pragmático en su forma más fetichizadora la neopragmatismo, en línea con los requisitos del proceso de reproducción del capital en el contexto de la crisis actual. Se efectúa aquí una investigación de naturaleza teórico-bibliográfica. Para ello, en un principio, un resumen se dibuja en la categoría histórico-filosófica de la praxis para el rescate onto-histórico del marxismo, con cautela, a *contrario sensu*, de la distorsión heterodoxo y reduccionista del marco marxista, enumerando las diferentes concepciones registrados por Vázquez (1977), sobre esa categoría, especialmente en el idealismo filosófico y mecanicista, representado, respectivamente, vale la pena destacar, por Hegel y Feuerbach. A pesar de que reconocemos la contribución de estos dos pensadores no impugnado dentro de las elaboraciones tejidas por Marx sobre el hombre como praxis, implica la necesidad de reafirmar que estos dos pensadores importantes, así como sus distinciones nítidas y tienen una concepción de la praxis, a partir de una orientación gnoseológica, que se encuentra por debajo de la posibilidad real de ataque dentro de la prioridad ontológica. En efecto, el concepto de praxis desarrollados en el marco de la ontología crítica inaugurada por Karl Marx adquiere una esencia revolucionaria, traducción como actividad onto-histórico, que se revela en la unidad de la teoría y la práctica, sobre la base de una relación de interdependencia compleja y determinación recíproca entre el pensamiento y la acción, como también entre la esfera de la subjetividad y la objetividad en la prevalencia, en última instancia, de esta última. De donde se deduce que la práctica está sujeta a las mediaciones necesarias para desarrollar al máximo, sin las barreras impuestas por el capital, lo que a su vez aplicaciones, basadas en los análisis realizados por Mézáros (2000), actualmente en una crisis que afecta a la estructura del sistema, dando lugar a la aparición de un panorama creciente de deshumanización que afecta el tejido social en sus múltiples dimensiones, incluyendo en ella la educación y sus diferentes dominios. En este sentido, el marco se expresa, entre otras cosas, la precariedad del trabajo de los profesores, de forma ascendente mercantilización de la educación y la subida de contenidos que se materializa en un paradigma que se mueve entre el activismo, inmediatez y el utilitarismo, las escalas de la clase todos los días, lo niega, suprime en gran medida de la profundización epistemológica y, finalmente, la apropiación crítica de las determinaciones esenciales de la verdadera. En este sentido, también tratamos de desarrollar una investigación sobre - robo - apropiación del concepto de praxis en las producciones universales vinculados a los paradigmas actuales de la formación docente, a partir de una cartografía de los artículos publicados en el GT formación del profesorado y GT Didáctica, las reuniones anuales de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (ANPED), se produjeron en Brasil en el período 2005-2010, junto con el análisis a la luz de la ontología marxista, el tratamiento dado por distintos autores, en relación con la enseñanza de la praxis.

Palabras clave: Praxis; (neo) pragmatismo; Formación del profesorado.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE TABELAS.....	11
1 INTRODUÇÃO.....	12
2 FUNDAMENTOS ONTO-FILOSÓFICOS PARA A COMPREENSÃO DA PRÁXIS HUMANA.....	19
3 TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS NEXOS ONTO-HISTÓRICOS PARA COMPREENDER A PRÁXIS EDUCACIONAL NO CONTEXTO HODIERNO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	70
4 PRÁXIS E (NEO) PRAGMATISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE OS TEXTOS APRESENTADOS EM REUNIÕES DA ANPED E DE OUTROS ESCRITOS.....	95
4.1 As categorias e seus resultados.....	113
4.1.1 Textos que apresentam mais de uma conceituação de práxis.....	115
4.1.2 Textos que apontam a práxis restrita ao cotidiano.....	124
4.1.3 Textos que utilizam o conceito de práxis educativa como transformadora do real.....	126
4.1.4 Textos que utilizam a categoria práxis como sinônimo de união imediata entre teoria prática.....	128
4.1.5 Textos que conceituam práxis amparadas em distorções do marxismo.....	130
4.1.6 Textos que apontam uma práxis revolucionária ancorada no marxismo.....	136
4.2 Práxis versus pragmatismo na educação.....	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento dos artigos publicados no GT 04 Didática, da ANPED (2005 – 2010) 108

Quadro 2 - Mapeamento dos artigos publicados no GT 08 Formação de Professores, da ANPED (2005 – 2010)..... 111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre total de trabalhos apresentados nos GTs formação de professores e didática e trabalhos que mencionam a categoria práxis (2005-2010).....104

Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos publicados no GT 04 - Didática e no GT 08 - Formação de Professores, segundo a concepção de práxis..... 114

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende ampliar e aprofundar as análises apresentadas em nossa monografia de conclusão do Curso de Pedagogia, por meio da qual discutimos a formação de professores a partir das novas Diretrizes Nacionais que orientam a elaboração do atual currículo para os cursos de Pedagogia, indagando, fundamentalmente, em que medida os pressupostos teóricos que embasam tal reformulação seriam pautados pelo pragmatismo e não pela práxis, conforme anuncia o discurso oficial.

Assim, no presente trabalho, buscamos demarcar, a partir da ontologia marxiana, o profundo distanciamento entre o conceito de práxis e o paradigma (neo) pragmático, o que desautorizaria o uso arbitrário do primeiro vocábulo como pertinente às proposições vigentes no campo da formação de professores, quando, de fato, é patente a invasão das ideias neopragmáticas que passam a nortear o discurso atual acerca do complexo educacional e, nesse âmbito, as diretrizes para a formação de professores. Em suma, buscamos discutir, a partir da perspectiva onto-crítica marxiana, as relações entre o campo da formação docente e o conceito de *práxis* em contraposição ao pragmatismo e à sua vertente empobrecidamente atualizada, o neopragmatismo, cujo acento representativo recai sobre o filósofo Richard Rorty¹.

Consideramos que a filosofia (neo) pragmática é a representação ideológica necessária ao processo de reorganização do capital, influenciando as teorias vigentes da formação docente e advogando uma união imediata entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática. Por esse mesmo prisma, os organismos mundiais, representados pelo Banco Mundial, promovem a disseminação dos ideários burgueses, dentre eles, os ditames pós-modernos e (neo) pragmáticos presentes muitas vezes de forma sincrética na cabeça dos professores.

Nesse contexto, intentamos perscrutar, à luz da ontologia marxiana, os fundamentos e implicações dos princípios (neo) pragmáticos vigentes no repertório de visões sócio-educacionais, especificamente, aquelas que perpassam o campo da formação de

¹ Richard Rorty (1931-2007), filósofo estadunidense e discípulo de John Dewey (1859-1952), é o principal expoente do neopragmatismo que reedita uma versão particularmente degenerada do pragmatismo representado por Dewey, nos Estados Unidos, e Anísio Teixeira, no Brasil. Os princípios basilares neopragmáticos são: antifilosofia, antirrepresentacionismo, praticismo e anticomunismo.

professores, no contexto hodierno de crise estrutural do capital, categoria desenvolvida por István Mészáros (2000). Dessa forma, insistindo no conceito marxista de práxis, pretendemos mostrar a indevida convergência ontológica e epistemológica entre a categoria da práxis e o pragmatismo, atualmente representado pelo vulgarizado discurso (neo) pragmático veiculado por Rorty.

A pesquisa está direcionada pelo referencial teórico marxista e, conseqüentemente, pelos pressupostos do método elaborado por Karl Marx, o materialismo histórico-dialético. Compreendemos que este caminho teórico-metodológico pode permitir uma investigação que apreenda as determinações históricas e as leis que comandam o movimento do real, não somente em sua aparência, mas adentrando sua essência, rumo a uma construção teórica da realidade na forma de um concreto pensado.

A perspectiva analítica que nos orienta assume, como tese fundamental, que a categoria central tem assento privilegiado no trabalho, como fundamento da sociabilidade humana. Na esteira de Marx, recupera Lukács (1978) que a gênese ontológica do homem como um ser radicalmente novo com relação aos demais seres da natureza situa-se no trabalho, complexo fundante do ser social. Todos os demais complexos sociais que constituem o mundo dos homens derivam, em última análise, das necessidades postas pelo complexo do trabalho. Para o autor, “o trabalho se torna o modelo de toda práxis social” e “pode servir de modelo para compreender as outras posições sócio-teleológicas exatamente porque, quanto ao ser, ele é a forma originária” (LUKÁCS, 1976, p. 4). Assim, o trabalho possui papel determinante na análise do complexo da educação. Este vale destacar – a exemplo dos demais complexos – mantém com o trabalho uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa, condição precípua para a realização do papel que, sob a determinação recíproca com o trabalho, deve cumprir no processo de reprodução social.

Assim, nos termos do referencial aqui assumido, o método configura-se, de fato, como um onto-método, priorizando o objeto em sua legalidade onto-histórica, ou seja, em sua gênese, evolução histórica e função social. Tentando não perder de vista esse complexo categorial para a realização da investigação, tentamos pautar-nos pelo seguinte encaminhamento: buscar uma compreensão acerca da concepção dominante de formação de professores, guiando-nos, para tanto, pelos preceitos básicos que configuram os elementos

conceituais relativos à práxis e ao pragmatismo, os quais oferecem a contribuição fundamental para a questão aqui delineada, que trata de distinguir conceitualmente uma formação pragmática de uma formação orientada por uma filosofia da práxis.

O estudo pauta-se pela revisão teórico-bibliográfica, elegendo-se para exame, textos selecionados de autores representantes da crítica marxista, ontologicamente perspectivada, para empreender a análise sobre a relação entre trabalho e educação, de modo a contribuir com o combate teórico-ideológico ao conjunto de correntes pedagógicas congruentes com os postulados (neo) pragmáticos e, ao mesmo tempo, colaborar com o debate acerca das condições e possibilidades de uma formação de professores adequada aos princípios defendidos pela *Filosofia da Práxis*. Esta instaura a devida unidade entre teoria e prática, cujos preceitos garantiriam aos professores em formação o acesso ao instrumental teórico necessário à leitura da totalidade social, de modo que eles compreendam a prática social e possam efetivamente entender seu processo de transformação na direção da emancipação humana, isto é, na construção de uma sociedade nucleada pela igualdade substantiva (MÉSZÁROS, 2003).

Tomamos como referência para discutir a concepção de práxis: as contribuições teóricas de Sánchez Vázquez, especificamente a partir do livro *Filosofia da Práxis* (1977), e de Karel Kosik, por meio da obra *Dialética do Concreto* (1976). Referidas contribuições são balizadas à luz da ontologia do ser social com textos selecionados de Marx & Engels, Lukács, com apoio, ainda, em intérpretes situados no campo da ontologia marxiana, como Lessa, dentre outros. Também foi realizada uma breve análise, de forma introdutória, dos textos de Gramsci à luz de alguns intérpretes como Jimenez (2001); Fonseca (2008) e Frosini (2003).

Dentre os estudiosos da filosofia e da história da educação, privilegiaremos Saviani (2008), Tonet (2007) e Ponce (1998), sem deixar de levar em conta os pontos e contrapontos que ora aproximam, ora cavam um maior distanciamento entre as posições dos três autores. Além desses autores do campo da educação, buscaremos as contribuições de Lessa (2006), Duarte (2003; 2005), Jimenez (2007) e Costa (2009), dentre outros.

Foi imprescindível também revisitarmos a obra de István Mészáros para a devida compreensão acerca da crise de caráter estrutural, com a qual se defronta hoje o sistema do

capital e em cujo contexto, e de forma complexamente mediada, efetiva-se, conforme pressupomos, os paradigmas dominantes da formação docente, de inspiração neopragmática, ao mesmo tempo em que se opera, em significativa medida, a apropriação indevida da categoria da práxis.

Para a aproximação ao pragmatismo, mormente em sua reedição neopragmática, não poderemos dispensar John Dewey, particularmente a obra “Democracia e Educação”, de 1916, seguido de Richard Rorty, autor neopragmático por excelência, por meio da obra “Consequências do pragmatismo”, de 1982. Buscaremos, ainda, o devido suporte em estudiosos adeptos ou críticos do pragmatismo/neopragmatismo, como, respectivamente, Ghiraldelli Júnior, em *Caminhos da Filosofia*, de 2005, e Rômulo Soares, em sua tese de doutorado *O (neo) pragmatismo como eixo (des) estruturante da educação*, de 2007, esse último como amparo teórico para o desenvolvimento da análise crítica marxista.

O momento posterior realiza-se como um exame sobre textos apresentados no período de 2005 a 2010 nos Grupos de Trabalho (GT's) de Formação de Professores e de Didática, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A partir desse levantamento, tentamos ir ao alcance do conjunto de autores que constam como referências mais recorrentes no elenco de 41 matérias por nós analisadas e que, por sinal, correspondem, primordialmente, aos educadores mais representativos da proposta de formação do educador. Não tratamos, aqui, das peculiaridades de cada texto. O que procuramos efetuar foi uma síntese sobre os elementos mais gerais que os tornam partícipes do(s) equívoco(s) entre a categoria da *práxis*, essencialmente revolucionária, e os pressupostos (neo) pragmáticos, cujo fundamento último é a reprodução do capital em escala ampliada.

O Banco de Dados resultante das seis últimas Reuniões Anuais da ANPEd, ocorridas no intervalo de tempo entre 2005 e 2010, revelou-se em acervo significativo das produções atualmente existentes no Brasil sobre as pesquisas em Educação, especificamente sobre Formação de Professores e Didática, à medida que traduziu as tendências temáticas predominantes dessas áreas bem como os fundamentos teóricos que alicerçam seus diferentes objetivos. Esse evento, consolidado há mais de 30 anos, reúne as principais ideias recorrentes no campo da educação, sendo amplamente reconhecido como um ambiente de discussão sobre

os assuntos e problemas que assolam o complexo educacional brasileiro, difundindo as diretrizes teóricas predominantes que pautam/pautarão o ato pedagógico dos professores.

Referido evento congrega um grupo seletivo de pesquisadores associados, cujos trabalhos aprovados (e antecipadamente pagos) são distribuídos em Grupos de Trabalhos, os chamados GT's. Tal sistemática organizacional, seguindo a mesma lógica de mercado que se espalha a quase todos os eventos científicos atuais, tem impedido a participação, quantitativa e qualitativamente, de pesquisadores de diferentes regiões do país. Mesmo configurando-se como um dos eventos científicos mais caros da área da educação, é demasiadamente requisitado pelos educadores e pesquisadores de todo território nacional, que são impulsionados pelas medidas e exigências de órgãos governamentais que fomentam a pesquisa, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que, ao atrelarem a sobrevivência acadêmica de docentes e de programas de graduação e pós-graduação ao acelerado inchaço dos currículos LATTES² e ao produtivismo desenfreado balizado pelo aumento quantitativo das produções científicas, incitam a competição entre os pesquisadores, o aligeiramento das suas investigações, comprometendo, por conseguinte, a própria qualidade do trabalho científico.

Tendo em vista a amplitude e a relevância atribuída atualmente aos debates e às investigações veiculadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), assim como também, reconhecendo-se a importância da memória documentada e do cunho historiográfico das pesquisas catalogadas no seu Banco de Dados, optamos por fazê-las fonte de nossa investigação. Dessa forma, delimitamos os últimos 5 (cinco) anos de reuniões da ANPED, compreendendo os anos de 2005 a 2010. Escolhemos os trabalhos apresentados na modalidade Trabalho, no Grupo de Trabalho (GT) 4, Didática, e no Grupo de trabalho (GT) 8, Formação de Professores. A partir disto, procuramos identificar, em um universo de 250 trabalhos apresentados aos respectivos GT's da ANPED, durante o período acima posto, quais os que efetivamente traziam alguma concepção de práxis docente. Apenas 41 (quarenta e um) contemplaram os critérios da investigação e foram selecionados para nossa análise³.

² Padrão nacional de currículos que registra a vida pregressa e atual dos pesquisadores vinculados ao CNPq, tendo seus respectivos currículos integrados numa base de dados chamada Plataforma Lattes.

³ Ver tabela 1.

Dessa forma, para realizarmos a organização dos procedimentos de coleta dos dados foram cumpridas as seguintes etapas: [1] Levantamento e seleção dos trabalhos apresentados nos últimos cinco anos (2005-2010), na modalidade Trabalho, nos Grupos de Trabalho (GT's) 4, Didática, e 8, Formação de Professores, que estão catalogados no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no sítio eletrônico www.anped.org.br; [2] Identificação dos trabalhos que apresentavam a categoria práxis em seu conteúdo; [3] Leitura analítica dos artigos que mencionavam a palavra práxis, resultando em fichamento dos seus enunciados; [4] Classificação dos trabalhos em subcategorias e tabulações dos dados; [5] Síntese geral e conclusões.

Para realizarmos a análise das enunciações dos textos publicados na ANPED, foi necessária a construção dos seguintes objetivos analíticos: [1] Identificar se as bases epistemológicas que sustentam os trabalhos são norteadas pelos princípios neopragmáticos ou se estão orientados pela filosofia da práxis; [2] mapear o tratamento teórico e metodológico dado à categoria práxis; [3] mapear os objetivos das pesquisas que utilizam a categoria práxis.

Nesse sentido, revisaremos os autores e suas respectivas obras, abaixo relacionados: Freire (*Pedagogia da Autonomia*, de 1997); Donald Schön (*Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, de 2000); Pimenta (*O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*, de 1997).

A dissertação organiza-se em três capítulos. No primeiro, procuramos, através de uma revisão da literatura, explicitar as categorias trabalho, práxis e educação, mostrando seus nexos fundamentais, revisitando as elaborações de Vázquez sobre o conceito de práxis, à luz da ontologia marxiana, recuperada por Lukács.

No segundo, trataremos dos elementos onto-históricos constitutivos da relação entre trabalho e educação, situando, nessa perspectiva, a formação de professores. Articulamos essa problemática ao quadro da crise estrutural do capital, a qual vem impondo à humanidade a intensificação da barbárie, em todas as dimensões do complexo social, atribuindo, ademais, ao complexo educacional o papel decisivo no processo de recomposição das taxas de lucro comprometidas no cenário da crise.

O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta um mapeamento dos trabalhos selecionados do GT Formação de professores e do GT Didática, da ANPED, no período de 2005-2010, acompanhado da análise, à luz da ontologia marxiana, do tratamento conferido pelos diferentes autores em relação à práxis docente. Também procura perscrutar os pressupostos teóricos que embasam as ideias apresentadas nesses trabalhos, para, enfim, traçar, de forma mais sistematizada e fundamentada, as devidas contraposições ontológicas/epistemológicas entre a categoria da práxis e as expressões neopragmáticas que, conforme nosso pressuposto, dominam o campo da formação docente.

2 FUNDAMENTOS ONTO-FILOSÓFICOS PARA A COMPREENSÃO DA PRÁXIS HUMANA

Cabe aqui, primeiramente, explicitar que partimos da ontologia marxiana para o entendimento dos fatos sociais, porque esta ferramenta teórica possibilita investigar se as determinações histórico-sociais e as leis que regem o movimento do real compreendem a essência e a aparência como mutáveis e processuais que se determinam reciprocamente. Nesse sentido, Tonet (2005) contrapõe-se à dicotomia entre o pensar e o agir, entre a subjetividade e objetividade, apregoada pelos pensamentos vigentes que sobrepujaram o Marxismo, como filosofia que pretende não somente interpretar o mundo, mas também transformá-lo. Trata-se, agora, de partir das condições materiais construídas pelos sujeitos concretos, ou seja, da realidade ontologicamente matizada pelo trabalho, e se distanciar das concepções que partem das ideias, das especulações ou do automovimento do imaginário (TONET, 2005).

Segundo Marx, o processo histórico não é resultado da vontade divina ou da ação de uns poucos homens. É, ao contrário, impulsionado pelas condições materiais da existência (as forças produtivas, as relações de produção, o modo de produção etc.) forjadas na relação complexa e dialética entre as forças da causalidade e da teleologia humana. Por essa razão, é necessário que, primeiramente, analisemos a base das relações sociais, para além do idealismo, valendo lembrar que, conforme postula Marx, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem, e a consciência é o reflexo do mundo objetivo, no qual estão inseridas as relações de produção e as forças produtivas, mas precisamente o trabalho, que explicita a dinâmica da sociedade.

Tais relações sociais estão dialeticamente interligadas às relações sociais de produção, ou seja, às forças produtivas. Nas palavras do autor de *O Capital*,

As relações sociais em que os indivíduos produzem, as relações sociais de produção mudam, transformam-se, quando se modificam e se desenvolvem os meios materiais de produção, as forças produtivas. No seu conjunto, as relações de produção formam aquilo a que se chamam as relações sociais, a sociedade, e em especial uma sociedade com determinado grau de desenvolvimento histórico, uma sociedade de caráter distintivo e peculiar. A sociedade antiga, a sociedade feudal, a sociedade burguesa, são exemplos de conjuntos de relações de produção, em que cada um deles caracteriza ao mesmo tempo uma etapa específica de desenvolvimento na história da humanidade (MARX, 1980, p. 28).

Somente por meio dessa compreensão onto-histórica da práxis humana, é possível elucidar a complexa relação entre teoria-prática (práxis) posta pelas diversas correntes do pensamento humano, em especial, o idealismo alemão de Hegel e o materialismo mecanicista de Feuerbach, que antecederam a concepção de *práxis* datada por Marx.

O conceito de *práxis* é deveras complexo, ou no que se refere à sua compreensão seja no que diz respeito à sua aplicação. Destarte, precisamos entendê-la no seu âmago, na sua essência e, portanto, explicitar a práxis primária do ser social, isto é, a sua ontogênese.

Desse modo, a posição de Marx fica bem demarcada, tanto em relação ao velho materialismo quanto em relação ao idealismo: *para resolver o problema teoria-práxis é preciso voltar a práxis, ao seu modo real e material de efetivar-se, onde se evidenciam e podem ser vistas clara e univocamente suas determinações ontológicas fundamentais*. Assim, o aspecto ontologicamente resolutivo é a relação entre teleologia e causalidade. *E constitui um ato pioneiro no desenvolvimento do pensamento humano e da imagem humana do mundo equacionar o problema pondo o trabalho no centro dessa polêmica* (LUKÁCS, 1976, p.46 – grifos nossos).

Em conformidade com Marx e Lukács, precursores da ontologia marxiana, aceitamos o trabalho como o âmago da criação do homem e da sociedade. Como bem elucidada Lessa (2007), o trabalho é a protoforma da atividade humana e, através dessa atividade, o homem pode se tornar o senhor do seu destino e se distanciar das amarras impostas pelas leis naturais. Por meio da atividade produtiva, diante das necessidades postas, o homem buscou seus meios de subsistência na natureza⁴ e, diferentemente dos outros animais, acionou os elementos contidos na natureza para cumprir determinados fins. Transformando a natureza, ele transformou a si próprio. Dessa forma, pôde ampliar-se genericamente, estabelecendo novas relações sociais e históricas e, ainda, criar novas habilidades e necessidades, cuja satisfação o trabalho não poderia cumprir, criando, dessa forma, outras práxis sociais (como a linguagem, a educação, a arte, etc.), que se complexificaram e continuaram mantendo uma interdependência com o trabalho. Por isso, o trabalho é esta atividade do ser social que primeiro deve ser examinada, porque toda práxis social, como indica Lukács (1978), tem como base a atividade humana do trabalho, ou seja, a relação recíproca entre teleologia e

⁴ Assumimos o conceito de natureza posto pela ontologia marxiana, como bem coloca Netto e Braz (2009, p. 35): “Por natureza entendemos o conjunto dos seres que conhecemos no nosso universo, seres que precederam o surgimento dos primeiros grupos humanos e continuaram a existir e a se desenvolver depois desse surgimento. Ela se compõe de seres que podem ser agrupados em dois grandes níveis: aqueles que não dispõem da propriedade de se reproduzir (a natureza inorgânica) e aqueles que possuem essa propriedade, os seres vivos, vegetais e animais (a natureza orgânica). A distinção entre os níveis inorgânico e orgânico, contudo, não significa a existência de uma ‘dupla natureza’ – de fato, a natureza é uma unidade, articulando seus diferentes níveis numa totalidade complexa.”

causalidade, ou, subjetividade e objetividade no plano das necessidades postas. Apenas reiterando, dizer que o trabalho é a forma originária do agir do homem não significa que

todos os atos humanos seja redutíveis ao trabalho. Lukács argumentou, em diversas oportunidades, que inúmeros atos humanos não podem ser reduzidos a atos de trabalho, em que pesa o fato de o trabalho ser a forma originária e o fundamento ontológico das diferentes formas da práxis social. Para o filósofo húngaro, a reprodução social comporta e, ao mesmo tempo, requer outros tipos de ação que não especificamente de trabalho. Todavia, sem a categoria do trabalho, as inúmeras e variadas formas de atividade humano-social não poderiam sequer existir (LESSA, 1997, p. 23-24).

De acordo com a perspectiva lukacsiana, no cosmos existem três esferas ontológicas distintas e indissolivelmente dependentes entre si: a inorgânica, a orgânica e a do ser social. Explica-nos Lessa (1997; 2007) que a esfera inorgânica não possui vida, sua evolução é o permanente movimento de transformação em algo distinto, caracterizando-se pelo tornar-se outro mineral. A esfera orgânica, ou seja, a esfera do ser biológico tem como essência o repor o mesmo da reprodução da vida. A esfera do ser social, por fim, destaca-se pela incessante produção do novo, na qual o trabalho atua como salto ontológico que permitiu ao homem, através de finalidades prefiguradas idealmente, objetivar-se num processo intenso de transformação da realidade.

Ao contrário dos homens, os outros animais (esfera orgânica) só podem reproduzir a si mesmo e repor o mesmo. Agem somente para atender à exigência imediata, para se reproduzir enquanto seres biológicos. Sua atividade é determinada pelo estatuto genético. Assim esclarece Engels:

Só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 1876, p. 6).

Para o autor dos também chamados *Manuscritos de Paris*, o homem vive da natureza, tal qual o animal. Sua vida está a ela interconectada num processo contínuo e é, de fato, parte dela. Porém, diferente do animal, o homem dotou esta relação de uma nova especificidade: tornou universal seu domínio sobre a natureza da qual vive, fazendo da sua atividade vital objeto da sua vontade e da sua consciência. Assim, Marx explicita claramente a relação entre as três esferas ontológicas e a constituição do ser social, quando disserta sobre a

relação entre o homem e a natureza na seguinte passagem extraída dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*:

A vida genérica, tanto no homem quanto no animal, consiste fisicamente, em primeiro lugar, nisto: que o homem (tal qual o animal) vive da natureza inorgânica, e quanto mais universal o homem [é] do que o animal, tanto mais universal é o domínio da natureza inorgânica da qual ele vive. Assim como plantas, animais, pedras, ar, luz etc, formam teoricamente uma parte da consciência humana, em parte como objetos da ciência natural, em parte como objetos da arte – sua natureza inorgânica, meios de vida espirituais, que ele tem de preparar prioritariamente para a fruição e para a digestão -, formam também praticamente uma parte da vida humana e da atividade humana. Fisicamente o homem vive somente destes produtos da natureza, possam eles aparecer na forma na forma de alimento, aquecimento, vestuário, habitação etc. Praticamente, a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo *inorgânico*, tanto na medida em que ela é 1) um meio de vida imediato, quanto na medida em que ela é o objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital. A natureza é o *corpo inorgânico* do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com o não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (KARL MARX, 2004, p. 84 – grifo do autor).

Na esfera do ser social, como já apontamos, através da atividade primária produtiva, o homem pode se desvencilhar das forças naturais e, sob alguma medida, subjugar-las. Isso se tornou possível pela ação da consciência, visto que o homem é o único ser capaz de antecipar idealmente os resultados e os caminhos da sua ação, num processo de acumulação peculiar através do qual

toda nova situação concreta é avaliada através de uma contraposição com todos os conhecimentos e experiências passadas, com elementos da situação presente e com as perspectivas traçadas como antevisão ideal do seu futuro. E então, não apenas a situação concreta, presente, é delimitada no confronto com todos estes elementos, como também as possíveis alternativas de resposta a ela são avaliadas e dentre elas, uma é escolhida como a melhor para responder ao problema do qual se trata (LESSA, 1997, p. 15).

Mesmo nos animais superiores, a consciência atua como mero epifenômeno da reprodução biológica. Até o admirável e perfeito trabalho executado pelas formigas, assim como sua organização social e a divisão do trabalho são determinados e fixos, isto é, já estão inscritos no seu código genético. Por isso, as formigas-cortadoras continuam cortando, carregando e se organizando “socialmente” da mesma forma que há mil anos e, ao longo do tempo, não foram capazes de produzir, pelo menos, um elemento novo, como, por exemplo, uma tesoura ou um meio de transporte para facilitar e otimizar o processo de trabalho das

formiguinhas operárias que cortam e carregam os pedaços de folhas das plantas. Dito de outro modo, enquanto o animal é um com a sua atividade vital, produzindo unilateralmente sempre aquilo que necessita para satisfazer a uma carência imediata e manter sua existência física, o homem, com sua atividade livre e consciente, produz sempre o novo e não apenas para a manutenção da existência física, ou seja, produz universalmente, tornando-se ser genérico.

Tal constatação se baseia na clássica formulação de Marx, que, ao tratar sobre o papel determinante da consciência, e, conseqüentemente, da atividade produtiva na formação do ser social, afirma:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas, o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1996, p. 297-298).

Por isso, a consciência tem o peso ontológico no salto do animal – ser natural – para o ser social. Marx, na passagem supracitada, mostra que o trabalho do ser social, diferente do trabalho instintivo, é constituído por momentos ontologicamente inextricáveis. São eles: a prévia-ideação e a objetivação. A prévia-ideação é o primeiro momento, é a capacidade de projetar com antecedência a ação e o seu produto na consciência humana, é o planejamento que orienta a atividade. Porém, a atividade apenas se efetivará quando o resultado ou o objeto de sua ação materializar-se na prática. Assim, de acordo com Lessa e Tonet (2008), a objetivação é esse momento de conversão da ideia em objeto com a transformação de um setor da realidade, produzindo em decorrência uma nova situação, na qual realidade e indivíduo não são mais os mesmos. Em suma, a cada nova transformação da realidade, são produzidos e adquiridos novos conhecimentos, novas habilidades, que fazem

surgir novas possibilidades e novas necessidades e que, por sua vez, impulsionam o indivíduo, num *continuum* dialético, a novas prévias-ideações e a novas objetivações.

O trabalho é a relação recíproca entre subjetividade e objetividade. Noutras palavras, é a subjetividade objetivada e exteriorizada, sendo o objeto distinto do sujeito que o produziu. Nesse processo de exteriorização, o momento de aplicar finalidades à ação pelo indivíduo é denominado de teleologia, que compõe a tomada de decisão e o conhecimento do setor da realidade que se pretende transformar. Mas a totalidade é o complexo de complexos, que não pode ser determinada apenas por um dos elementos da materialidade, não pode se restringir à subjetividade, visto que as leis exteriores ao sujeito cumprem seu papel essencial. Toda atividade humana, assim como o produto dela, está inserida numa malha de relações causais e conjunturais. Isso faz com que o resultado da atividade humana seja influenciado tanto por elementos oriundos da natureza, como também por aqueles resultantes das relações sociais. Essa característica, que possui movimento próprio, é chamada por Lukács de causalidade. Por conseguinte, temos com o trabalho a produção de valores-de-uso, como a síntese entre teleologia (prévia-ideação) e causalidade (objetividade).

Imaginemos um homem nos primórdios da humanidade, especificamente, no período caracterizado pela ciência como pré-história humana, no qual, diante das necessidades postas, satisfazer a fome se torna também um risco constante para se manter vivo. Ele segue na sua saga diária buscando sua alimentação na natureza, caçando os animais, coletando os frutos ou raízes nos campos, mas se defronta com a dificuldade para cortar alguns alimentos (carnes de animais mortos e frutas), depois de tentativas sem sucesso, ao usar suas próprias mãos ou dentes, permanece a pergunta: o que fazer para viabilizar o corte? Mentalmente, começa a analisar as alternativas possíveis. Já de posse dos ensinamentos dados pela sua experiência cotidiana, avalia e percebe que precisará fabricar um instrumento para viabilizar sua ação com materiais naturais resistentes, com um tipo de pedra adequada. Após planejar todo o processo de construção do seu instrumento, começa a fabricá-lo e chega ao resultado esperado: uma pedra como possibilidade de corte.

Exemplificamos acima, sinteticamente, o processo de trabalho, a produção de ferramentas e, portanto, reflexo da consciência humana. Nele podemos perceber alguns aspectos constituintes da atividade do ser social. Como já afirmamos, a atividade produtiva do

homem tem como base a realidade e é uma resposta diante da necessidade posta, no caso cortar o alimento para facilitar a alimentação. Então, ao prefigurar idealmente determinada realidade buscam-se e avaliam-se as alternativas possíveis, tanto em relação ao fim, como também em relação ao meio para atingir o objetivo. No caso, podemos perceber o processo de escolha entre alternativas tanto na determinação na ação correta para obter o êxito (cortar com dente, ou com a mão ou construir um instrumento) bem como em relação aos meios adequados para alcançar o fim posto (seleção da pedra adequada para a construção do instrumento cortante).

Essa análise dos possíveis resultados de cada alternativa se torna possível através do reflexo da realidade na consciência humana. Para tanto, o sujeito se distancia do real, do seu ambiente, para reproduzi-lo na sua mente – valendo ressaltar que essas reproduções jamais são idênticas ao que existe no real. Faz-se mister enfatizar, citando Lukács (1978, p. 15), que “no plano ontológico o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista do ser não só estão defronte um ao outro como coisas heterogêneas, mas são até mesmo opostas: o ser e o seu reflexo na consciência.”

O movimento de reprodução da realidade peculiar da consciência é permeado pelo invólucro cognoscitivo, isto é, a atividade teleológica impulsiona a atividade cognoscitiva. No processo de busca dos meios adequados para atingir o objetivo, também há a pretensão de conhecer a realidade presente, pois, para aplicar finalidade a uma ação e torná-la efetiva, é preciso conhecer, levantar hipóteses sobre os elementos necessários ou determinantes, exigindo compreensão dos meios e das condições que abrem ou que fecham as possibilidades de realização. É a partir daí que o sujeito começa a produzir conhecimentos, hipóteses e teorias sobre o real. Assim sendo, para Lukács, a busca dos meios é a base para o surgimento da ciência.

O trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios. Vimos que o desenvolvimento, o aperfeiçoamento do trabalho é uma de suas características ontológicas; disso resulta que, ao se constituir, o trabalho chama à vida produtos sociais de ordem mais elevada [...]. A matemática, a geometria, a física, a química etc. eram originariamente partes, momentos desse processo preparatório do trabalho. Pouco a pouco, elas cresceram até se tornarem campos autônomos de conhecimento, sem, porém perderem inteiramente essa respectiva função originária. Quanto mais universais e autônomas de conhecimento, sem porém perderem inteiramente essa respectiva função originária (LUKÁCS, 1978, p.8-9).

Disso resulta que, no processo de distanciamento, “a consciência que reflete a realidade adquire certo caráter de possibilidade” (LUKÁCS, 1976, p.16), portanto, tem-se a possibilidade para o erro, já que, como já dissemos a reprodução peculiar da consciência não é uma cópia fiel da realidade existente e,

Mesmo quando já surgiram homogêneas e acabadas para auxiliar a apreender a realidade através do reflexo, como a matemática, a geometria, a lógica, etc., permanece intacta a possibilidade de errar por causa da distância; é certo que algumas possibilidades iniciais de erro estão – relativamente – excluídas, no entanto, comparecem outras mais complexas, trazidas exatamente pela distância maior criada pelos sistemas de mediações (LUKÁCS, 1976, p. 23).

Mas Lukács destaca a importância da congruência entre o reflexo e a realidade que se pretende transformar. Já foi dito que independente da vontade humana, do sujeito, existe uma causalidade com movimento próprio, as leis naturais, os nexos causais, ou seja, o objeto em si natural é diferente do sujeito. Para ocorrer a transformação da natureza teleologicamente orientada, isto é, para que os nexos de relações causais tenham interferências trazidas pela causalidade posta, o homem precisa apreender, mesmo que parcialmente, as leis inerentes ao objeto no seu ser-em- si e conformá-las ao seu plano pré-elaborado. E o sucesso de sua ação dependerá da coerência entre a representação consciente e o ser-em-si do objeto, no seu ser-assim natural. Para a produção da faca, o homem primitivo teve que conhecer minimamente (superficialmente), através da sua experiência e observação, a diferença entre as propriedades dos materiais encontrados na natureza, para, assim, escolher o material apropriado e mais resistente e, por isso, optou pela pedra, ao invés, por exemplo, do barro ou areia.

A necessidade, essencial ao trabalho, de captura do real pela consciência, de modo que possa transformar com sucesso a realidade segundo uma finalidade previamente idealizada, é o fundamento ontológico de um impulso ao conhecimento do real que Lukács, após Hartmann, denominou *intetio recta* (LESSA, 2005, p. 49).

Como anteriormente explicitado, o resultado da atividade humana é distinto do sujeito. O resultado obtido não é uma simples duplicação real de um modelo pré-concebido. Disso decorre o fato de que, após sua criação, o produto do trabalho continua sofrendo transformações, sendo submetido a relações de causa e efeito dadas tanto pela natureza como também pela ação humana ou relações sociais. Mesmo no conjunto de intervenções dado pela causalidade posta, operam leis causais, próprias e naturais, as quais, em certa medida, são

controladas, mas jamais deixam de existir – é o que chamamos de “causalidade, que representa a lei espontânea na qual todos os movimentos de todas as formas de ser encontram a sua expressão geral” (LUKÁCS, 1978, p. 6). Já por esses motivos, as propriedades da pedra que compõem o objeto cortante, produto de uma ação teleologicamente orientada, permanecem operando. A pedra continua envelhecendo independentemente da vontade do criador daquele produto posto. Do mesmo modo, o produto da atividade humana também pode sofrer alterações causadas pela forma como ele é usado pelo sujeito (no exemplo, pode acelerar ou retardar o desgaste da faca). Em resumo, o resultado de toda práxis humana possui uma evolução própria, uma história própria que independe da consciência do indivíduo e, no caso propriamente sócio-histórico, podemos exemplificar as relações de produção⁵. Assim, Tonet e Lessa (2008, p. 31) realçam a ideia:

Em outras palavras, a idéia que é objetivada se transforma em objeto. O novo objeto se converte em parte da causalidade e passa a sofrer influências e a influenciar a evolução da realidade da qual é parte. Ao fazê-lo, é submetido a uma relação de causas e efeitos que impulsionam a sua evolução com autonomia frente à consciência que o idealizou.

O movimento próprio do objeto que é distinto do sujeito que o criou torna-se importantíssimo para a práxis humana, para o processo de adequação a finalidades, pois impulsiona o desenvolvimento da atividade produtiva e, portanto, do ser social. Toda atividade humana é uma decisão entre alternativas, elas são determinantes e fazem a passagem da possibilidade à realidade, “[...] já que todo indivíduo singular, sempre que faz algo, deve decidir se faz ou não [...]” (LUKÁCS, 1978, p. 6). Todavia, é necessário dizer que as alternativas aparecem em diferentes níveis, do simples ao complexo, e não se limitam à escolha da pedra no ato do homem primitivo. Elas são fundamentais para que haja a

⁵ Porém, é necessário fazer a ressalva, a partir de Vázquez (1977), que, apesar de as relações de produção se caracterizarem como resultados que não estão em conformidade com a vontade e a intenção dos indivíduos, elas são constituídas pelas atividades dos sujeitos que atuam na sociedade. Por isso, Engels afirma: “A história se faz de tal maneira, que o resultado final sempre deriva dos conflitos entre muitas vontades individuais, cada uma das quais, por sua vez, é o que é por efeito de uma infinidade de condições especiais de vida; são, pois inumeráveis forças que se entrecruzam umas com as outras, um grupo infinito de paralelogramas de forças, das quais surge um resultado – o acontecimento histórico –, que, por sua vez, pode considerar-se produto de uma potência única, que, como um todo, atua *sem consciência* e sem *volição* [...]. Desse modo, até aqui, toda história transcorreu como um processo natural e submetido também, substancialmente, às mesmas leis dinâmicas. Mas do fato de que as diferentes vontades individuais [...] não alcancem o que desejam, mas sim que se fundam todas numa medida total, numa resultante comum, não se deve inferir que essas vontades sejam iguais a zero. Pelo contrário, todas contribuem para a resultante e estão, portanto, incluídas nela.” (Engels citado por Vázquez, 1977, p. 189 – grifos do autor). Da mesma forma, é importante constatar em Lukács (1978, p. 6) que as relações de produção não seguem tendências de desenvolvimento do tipo teleológico: “[...] numa sociedade tornada realmente social, a maior parte das atividades cujo conjunto põe a totalidade em movimento e certamente de origem teleológica, mas a sua existência real – e não importa se permaneceu isolada ou se foi inserida num contexto – é feita de conexões causais que jamais e em nenhum sentido podem ser de caráter teleológico.”

supervisão, o acompanhamento, a correção dos erros não somente durante o processo de trabalho, mas após o seu término, impulsionando a complexificação e o aparecimento de alternativas. Por conseguinte, depois da produção, ocorre uma extensão das alternativas no sentido de melhorar, acompanhar e prevenir.

Tais atividades de prevenção multiplicam necessariamente as alternativas na posição do fim e na sua realização [...]. Por isso, o desenvolvimento do trabalho contribui para que o caráter de alternativa da práxis humana, do comportamento do homem para com o próprio ambiente e para consigo mesmo, se baseie sempre mais em decisões alternativas (LUKÁCS, 1986, p. 31).

A partir daí, podemos dizer que o processo de trabalho é perpassado por um conjunto de efetivação de posições. É pela mediação e afastamento do meio que o ser social se diferencia dos atos instintivos, meramente biológicos, da atividade consciente dos atos de animais superiores. Para tanto, durante o processo de trabalho, o sujeito deve se esquivar daquilo que poderá desviar-lhe de sua ação e subtrair a primazia das emoções, instintos, desejos e afetos. Em contrapartida, não desconsideramos o fato da existência dos reflexos condicionados manifestados naquelas atividades cotidianas, repetitivas, habituais e imediatas no dia-a-dia do ser social. No entanto, precisamos ressaltar que tais atos, expressões do reflexo condicionado, são construídos por meio de exercício, treino, aprendizado e, por sua vez, no seu início, operam impulsionados pelas cadeias alternativas.

Lukács (1976) observa que é nesse campo de cadeias alternativas, processo de decisão, de escolha entre elas, peculiarmente, no trabalho no seu sentido originário que surge ontologicamente a liberdade, diante das necessidades postas. Essa relação entre liberdade e necessidade compõe todo fazer histórico do homem, que é uma síntese de várias objetivações, e não uma simples duplicação de um plano teleológico predeterminado. Nesse sentido, a liberdade do indivíduo esbarra-se nos limites dados pelas circunstâncias materiais.

“Os homens fazem sua história”, diz Marx, “mas não em circunstâncias por eles escolhidas”. Isso quer dizer o mesmo que antes formulamos do seguinte modo: o homem é um ser que dá respostas. Expressa-se aqui a unidade – contida de modo contraditoriamente indissolúvel no ser social – entre liberdade e necessidade; ela já opera no trabalho como unidade indissolivelmente contraditória das decisões teleológicas entre alternativas com as premissas e conseqüências ineliminavelmente vinculadas por uma relação causal necessária. Uma unidade que se reproduz continuamente sob formas sempre novas, cada vez mais complexas e mediatizadas, em todos os níveis sócio-pessoais da atividade humana (LUKÁCS, 1978, p. 14).

É importante assinalar, mais uma vez, que nesse processo de transformação da natureza há também uma autotransformação, pois a partir do trabalho, das posições teleológicas, o homem pode se autofundar. Pela atividade de produção do novo, produziu-se um novo ser: o ser social. Tal afirmação não pode ser interpretada como mera metafísica. Quando um homem criou o objeto cortante por meio de sua atividade produtiva, criou novas habilidades, novas necessidades, novas situações. Portanto, o produto criado não poderá ser mais o mesmo. Através dos conhecimentos apropriados sobre as pedras (as distinções entre elas), pôde construir novos instrumentos mais variados e especializados, enriquecendo sua realidade social, a essência humana. Assim, até mesmo o aprimoramento do instrumento cortante, incrementando outros elementos, como a madeira ou osso de animais, produzirá novos conhecimentos que serão generalizados a outras circunstâncias e habilidades (como até usar a velha faca para a construção de uma nova mais aprimorada). Isso se estenderá à possibilidade do aperfeiçoamento e à criação da sensibilidade subjetiva humana, ou seja, impulsionando o surgimento das necessidades e das capacidades artísticas, como podemos observar, inclusive, na produção de colares ou peças decorativas feitas pelos homens primitivos.

A constatação desse fato implica, portanto, no ponto de vista, já assinalado anteriormente, sobre o germe ontológico da ciência no processo do trabalho, no qual o conhecimento singular de uma necessidade imediata, prático-utilitária, torna-se abrangente, amplo e aprofundado. O produto do trabalho abre novas possibilidades fundamentais para o desenvolvimento social e histórico. Essa questão se situa no centro do pensamento de Marx. Num de seus textos em parceria com Engels, ele, mais uma vez, expressa claramente o trabalho como base ontológica da história humana:

[...] os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. *!...! a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico.* (MARX;ENGELS, 2007, p. 33 – grifos nossos).

O que fica claro na assertiva marxiana acima citada são os nexos entre a relação indivíduo e gênero e, por conseguinte, a relação entre o processo de sociabilidade e individuação. Nela, podemos evidenciar uma questão central posta pela teoria marxiana: a de

que a atividade de cada indivíduo está intrinsecamente relacionada com o *corpus* social, isto é, o ato singular de um sujeito não está isolado da sociedade a qual se insere, visto que é a conjunção dos atos individuais que condensa o fazer histórico do gênero humano. A carga de experiências acumuladas pela totalidade social como também as aspirações humano-sociais são determinadas pelos atos singulares, que, por sua vez, também determinam as relações circunscritas na realidade sócio-histórica. Por isso, Marx e, posteriormente, Lukács colocam o trabalho como fundamento ontológico do ser social, o qual deve

modificar o mundo que os cerca mediante ações teleologicamente postas. Ao fazê-lo, ao mesmo tempo, se reproduzem o gênero e as individualidades que o compõem. *Esta é apenas uma outra maneira de dizer que a substância social é síntese dos atos singulares em totalidade social e em individualidade* (LESSA, 2007, p. 111 – grifos nossos).

A explicação daí resultante pode ser feita pelo exemplo que transpomos, no qual enfatizamos a atividade individual do homem primitivo. Nela estava intrínseca a relação daquele com os seus pares, já que a antropologia nos ensina que desde os primórdios, inclusive os hominídeos, os indivíduos caçavam em grupos, sendo que o homem sempre precisou do outro para se constituir enquanto espécie. Em nosso exemplo, o sujeito da atividade a fez tendo em vista as experiências adquiridas pelo seu grupo (a maneira adequada para caçar, os animais, os frutos e ambiente correto), até mesmo a produção da faca tem como base as experiências passadas em âmbito grupal. Logo, a posição de fins é mediada pelo passado, presente e futuro. Assim sendo, podemos afirmar que o processo de generalização está enraizado no fato de que o ato singular se fundamenta no desenvolvimento anterior do seu grupo, da sociedade. Assim sendo, a faca é um produto do gênero, de todo grupo e, do mesmo modo, passará a ser de domínio de toda a humanidade e não apenas de um único indivíduo. Ela causará modificações que afetará todo o desenvolvimento sócio-histórico. Outro aspecto da generalização é que os conhecimentos e habilidades nascedouros da atividade individual, aplicáveis a inúmeras circunstâncias, generalizam-se e tornam-se patrimônio do conjunto de todos os homens. Decerto, é isso que Marx assinala no seguinte passo das páginas dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*:

O engendrar prático de um *mundo objetivo*, a *elaboração* da natureza inorgânica, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico /.../ Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a *sua* obra e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se

duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, 2004, p. 85 – grifos do autor).

Faz-se mister destacar que no ato de potencializar o corpo orgânico por meio do corpo inorgânico, ou seja, no ato de transformação da natureza, surge a necessidade da cooperação entre os sujeitos, como se pode visualizar detalhadamente na caça realizada pelo grupo de homens que citamos acima. A tarefa de desbravarem caminhos perigosos e inesperados à procura de animais ferozes (como babuíños) demanda uma divisão de tarefas entre eles. Assim, por exemplo, um subgrupo pode encurralar e abater os babuíños enquanto outros caçadores ficam com a função de retalhar os animais abatidos. Nessa situação, verificamos que na divisão de tarefas são postas teleologias para além da relação entre homem e natureza, as quais são acionadas para cumprir finalidades e necessidades de forma comum entre os homens. Segundo Lukács (1978), a capacidade humana de aplicar finalidades a uma ação antes de efetivá-la não se restringe a elaborações de uma fração da natureza, isto é, a posições teleológicas primárias, pois a partir delas foi possível criar novas posições teleológicas, denominadas de secundárias porque tem como objeto o próprio sujeito, o homem.

Digna de nota, para nós, é aqui a manifestação de uma nova forma de posição teleológica; ou seja, aqui não se trata de elaborar um fragmento da natureza de acordo com finalidades humanas, mas ao contrário um homem (ou vários homens) é induzido a realizar algumas posições teleológicas segundo um modo predeterminado. Já que um determinado trabalho (por mais que possa ser diferenciada a divisão do trabalho que o caracteriza) pode ter apenas uma única finalidade principal unitária, torna-se necessário encontrar meios que garantam essa unitariedade finalística na preparação e na execução do trabalho. Por isso, essas novas posições teleológicas devem entrar em ação no mesmo momento em que surge a divisão do trabalho; e continuam a ser, mesmo posteriormente, um meio indispensável em todo trabalho que se funda sobre a divisão do trabalho (LUKÁCS, 1978, p. 9).

E é nesse campo aberto ao pôr consciente do homem sobre si mesmo e sobre os outros, é nas posições secundárias que se enraíza a origem ontológica dos outros complexos sociais, como a ciência, a arte e a educação. Mesmo com o desenvolvimento das relações produtivas e sociais, mesmo quando existem mediações amplas, multiformes e complexas, as práxis sociais continuam mantendo com o trabalho uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa, numa determinação recíproca sob o primado da totalidade social.

O traço mais marcante destes desdobramentos é que as categorias específicas do novo grau de ser vão assumindo, nos novos complexos, uma supremacia cada vez mais clara em relação aos graus inferiores, os quais, no entanto,

continuam a ser o fundamento material da sua existência. É o que acontece nas relações entre a natureza orgânica e inorgânica e o que acontece agora nas relações entre o ser social e os dois graus do ser natural. Esse desdobramento das categorias próprias de um grau do ser sempre se dá através de uma crescente diferenciação, de tal modo que elas se tornam cada vez mais autônomas – é claro que em sentido relativo – no interior dos respectivos complexos de um tipo de ser (LUKÁCS, 1976, p. 44).

E para realizar todas as práxis sociais para se universalizar, o indivíduo necessita se comunicar entre os pares, ou seja, precisa da linguagem articulada, capacidade essa que não está determinada *a priori* pelo código genético, mas que surgiu a partir do processo de posições teleológicas e da criação de novas objetivações, possibilitando o surgimento das faculdades e das condições psicofísicas para o ser social elaborar conceitos e desenvolver um sistema de comunicação. No entanto, não devemos hierarquizar ou estabelecer valor maior ou menor entre linguagem e trabalho, mas, sim, entender, em termos ontológicos, que o surgimento da primeira se deu com o trabalho como momento predominante, numa relação recíproca e interdependente. Como nos lembra Lukács,

É sem dúvida possível deduzir geneticamente a linguagem e o pensamento conceptual a partir do trabalho, uma vez que a execução do processo de trabalho põe ao sujeito que trabalha exigências que só podem ser satisfeitas reestruturando ao mesmo tempo quanto à linguagem e ao pensamento conceptual as faculdades e possibilidades psicofísicas presentes até aquele momento, ao passo que a linguagem e o pensamento conceptual não podem ser entendidos nem em nível ontológico nem em si mesmos se não se pressupõe a existência de exigências nascidas do trabalho e nem muito menos como condições que fazem surgir o processo de trabalho. É obviamente indiscutível que, tendo a linguagem e o pensamento conceptual surgido para as necessidades do trabalho, seu desenvolvimento se apresenta como uma ininterrupta e ineliminável ação recíproca e o fato de que o trabalho continue a ser o momento predominante não só não suprime estas interações, mas, ao contrário, as reforça e as intensifica (LUKÁCS, 1976, p. 43).

Esse caráter ampliador do gênero humano, que tem o trabalho como cátedra basilar, confirma o motivo pelo qual a compreensão sobre a práxis social deve proceder a uma investigação mais profunda do que é o ser humano, demonstrando sua natureza histórica, cujos limites às possibilidades são conferidos pela forma de reprodução social, ou, dito de outro modo, os limites ao desenvolvimento do homem são imputados pelo próprio homem, o que, por sua vez, contraria a assertiva fundamental conservadora de que existe uma essência humana a-histórica que determina o que, de fato, somos.

Portanto, a concepção de práxis apresentada nesta investigação sustenta-se nas contribuições oferecidas pelo marxismo, referencial que rompe com a ideia do filosofar unicamente contemplativo do mundo, ambicionando, também, a transformação deste (TONET, 2005). Não obstante devemos reconhecer a contribuição incontestada de Hegel e Feuerbach, entre outros materialistas, no âmbito das elaborações tecidas por Marx acerca do homem como ser da práxis, faz-se mister reafirmarmos que aqueles dois importantes pensadores, para além de suas acentuadas distinções, apresentam uma concepção de práxis a partir de uma orientação gnosiológica, a qual se situa aquém da perspectiva de apreensão do real sob a prioridade ontológica.

2.1 A práxis humana

Sob o perscrutar da filosofia marxista, os problemas ontológicos gerais tornam-se axioma central para o entendimento da realidade. Por isso, tratamos aqui, primeiramente, da ontologia do ser social, explicitando o problema fundamental para o entendimento da práxis, mostrando os elementos constituintes no trabalho, pois nele estão postos a ontogênese do ser social, os nexos fundamentais que colocam em movimento a totalidade social e, por conseguinte, as demais práxis em níveis superiores.

Através de um breve esboço histórico sobre o tratamento dado à categoria da práxis, podemos elencar várias concepções sobre o referido termo. Vázquez⁶ (1977) emprega o termo “práxis” como transcrição da palavra *πράξις*, que segundo as etimologias gregas, era utilizada para designar a ação ou prática. Na Grécia Antiga, Aristóteles denomina o termo práxis – com complexidade e, muitas vezes, contraditoriamente – como concernente ao campo real aplicado às atividades propriamente humanas, recorrendo ao estabelecimento da distinção entre atividades transitivas e atividades imanentes (ou produção e ação) para demarcar respectivamente a diferença entre práxis e *poiésis*. A práxis significava atividade que comporta no interior de si mesma seu resultado e que não cria a objetividade, isto é, o objeto exterior ao criador ou atividade. E a atividade que tem seu objetivo fora de seu próprio

⁶ Traçamos um pequeno sumário histórico-filosófico sobre a categoria práxis a partir da obra *Filosofia da Práxis* de Sanchez Vázquez, ao mesmo tempo em que consideramos os ranços e avanços das contribuições teóricas do referido autor para o resgate onto-histórico da práxis no marxismo, cautelosamente, *a contrario sensu*, das distorções heterodoxas e reducionistas do conceito de práxis dado pelo arcabouço marxiano.

desdobramento, isto é, quando concebe uma produção exterior é a *poiésis*⁷. Contudo, Vázquez desconsidera essa conceituação porque acredita que o uso de *poiésis* restringiu-se ao artístico, enquanto que no termo “práxis” cabem todos os campos sociais, pois é “a atividade humana que produz objetos, uma atividade real, material, adequada a finalidades” (VÁZQUEZ, 1977, p. 156). Além disso, a escolha pelo termo práxis ao invés de *poiésis* se afasta do conceito de “prática” concebida pela linguagem comum, como já vimos acima, em sentido estritamente utilitário e pejorativo (VÁZQUEZ, 1977).

De acordo com Bottomore (2001), Aristóteles foi o primeiro filósofo a demarcar destacadamente o conceito de práxis. A denominação se dá no contexto da definição das três atividades básicas no homem, estabelecendo na ordem da *dianóia* os três conhecimentos humanos: conhecimento prático/práxico (objetiva a própria atividade, a ação); conhecimento teórico (o *telos* é a verdade) e o conhecimento da *poiésis* (o objetivo é a produção, a finalidade exterior). Porém, em alguns pontos, tal distinção se torna obscura e confusa, principalmente, quando aborda a práxis como tendo o mesmo gênero comum (objetivo/telos) da *poiésis*, ou colocando esta última no grau superior ao da práxis.

Em linhas gerais, assim como na consciência comum, a antiguidade grega declinava à práxis, repelia a prática material numa dimensão ontológica e superestimava a teoria. Para o autor aqui revisado, o trabalho na sociedade grega antiga, que estava dividida em classes, era considerado como uma atividade desprezível e própria dos escravos, que ficavam com a atividade manual considerada imprópria para os homens livres. Estes deveriam se dedicar à contemplação e à vida teórica, exaltada pelos gregos. Nas palavras do autor,

A práxis material produtiva, o trabalho, torna o homem escravo da matéria, das coisas, daí a razão de ser ela considerada – na sociedade escravagista grega – indigna dos homens livres. Essa sujeição da atividade produtiva à matéria é que torna desprezível e própria dos escravos (VÁZQUEZ, 1977, p. 18).

Para atingir a virtude, a educação deveria priorizar o ócio e a contemplação ao invés de direcionar-se para trabalhos manuais, devendo dissociar corpo e espírito, visto que

⁷ Lukács (1976) destaca que na ontologia aristotélica o termo *poiésis* é caracterizado como um componente do trabalho, pois, para Aristóteles, o trabalho é composto por dois componentes distintos: o pensar (*nóesis*) e o produzir (*poiésis*). Da primeira é posto o fim e se buscam os meios para realizá-lo; através da segunda, o fim posto se torna real (LUKÁCS, 1976, p. 12).

“não se deve atormentar ao mesmo tempo o espírito e corpo” (ARISTÓTELES, II, A política, p. 83)⁸.

A política, entre os gregos, também tinha uma importância tal que submetia tudo o mais. Entretanto, a estima dada à *polis* na antiga Grécia não retira a supremacia da teoria sobre a prática, pois a política, segundo Platão, é inferior à teoria. Então, para ele, “a práxis política dos homens não cumpre outra função a não ser a de deixar-se guiar ou moldar pela teoria, sem que esta, inversamente, receba alguma coisa da prática” (PLATÃO *apud* VÁZQUEZ, 1977, p. 19). Tanto Platão como Aristóteles priorizam a vida contemplativa. Contudo, encontramos algumas afirmações diferentes ainda no mundo grego antigo, feitas por Hesíodo, quando defende o trabalho como algo libertador que anima aos deuses e, quando cria riquezas, pode proporcionar independência e exaltação.

Entretanto, devemos fazer a ressalva com Lukács (1976) que recupera apropriadamente, assim como Marx, a genialidade expressa pela concepção aristotélica, a qual caracteriza de forma contundente a importância do caráter teleológico do trabalho. O inconveniente desse *corpus* teórico é que Aristóteles encara a realidade de forma *a priori* e permanentemente determinista, desconsiderando a teleologia como um momento predominante do movimento da práxis humana e exclusivo da práxis primária (do trabalho) e, por conseguinte, desemboca na separação entre a teleologia e a causalidade.

Já no Renascimento, o tratamento filosófico dado à práxis sofre uma mudança radical e tem como expoentes máximos, dentre outros, Descarte, Galileu, Copérnico, Leonardo da Vinci, Giordano Bruno e Francis Bacon. Nesse novo momento histórico, houve uma mudança de paradigmas e das condições políticas, sociais, econômicas e culturais.

Em primeira instância, as condições sociais e econômicas alcançadas pela revolução burguesa impulsionaram a sistematização do pensamento científico, que deixou de ter um fim em si mesmo e “colocou-se a serviço da produção capitalista” (VÁZQUEZ, 1977, p. 25). A vida parecia submeter-se aos ditames do homem esclarecido. Aconteceu o rompimento com o Teocentrismo posto pela Idade Média, que foi substituído pelo

⁸ Essa concepção educacional se distancia por demais da educação politécnica defendida por Marx. Na verdade, este caráter da formação humana naquele período se configurava como algo completamente impensável. De acordo com o nosso expoente autor, a dissociação entre teoria e matéria propalada atualmente tem a sua origem na cultura grega antiga e embasa a depreciação pelo trabalho e pelas artes mecânicas.

Antropocentrismo, no qual colocava o homem como agente principal do “fazer mundo”, um ser racional e superior às demais criaturas. A vida dos homens passa a constituir objeto de estudo dotado de atributos próprios e deixa de ser, como no passado, consequência do acaso ou das qualidades pessoais dos sujeitos. A vida dos homens já aparece como resultado das condições econômicas e políticas e não de sua fé ou de sua consciência individual. A atividade e os produtos dos homens são enaltecidos, como exposto por Vázquez, caracterizando o produto e a prática como algo do humano. Teixeira (1995) traduz tais aspectos do pensamento moderno nos seguintes termos:

Esta nova forma de saber, que emerge com a modernidade, não somente entrou em contradição aberta com o domínio da religião e com outras formas míticas de pensar, dominantes na idade média, como também trazia uma crítica radical a metafísica clássica, isto é, ao pensamento filosófico grego (TEIXEIRA, 1995, p. 32).

Todavia, ainda segundo Sanchez Vázquez, a concepção renascentista possui limitações, pois a importância que dera à prática como algo eminentemente humano não rompeu com a supremacia da contemplação sobre esta mesma prática, ao contrário, ela ainda é exaltada como uma finalidade humana, isto é, a prática é valorizada como um ato humano que deve se elevar à vida contemplativa. Mas, o certo é que o Renascimento desvendou o caráter positivo da prática, principalmente do trabalho, o qual não é mais encarado como uma ação própria de uma classe desfavorecida e que denigre a alma dos homens. O trabalho prático agora é considerado e aceito como condição necessária para a redenção humana. Entretanto “ainda que se aceitem o valor e a dignidade do trabalho, a contemplação aparece em um status superior ao da atividade prática” (VÁZQUEZ, 1977, p. 28). Na mesma medida, quando se exalta a atividade como ato elevado para o homem, ela se restringe às artes, à ciência, à contemplação e à práxis política, relegando ao plano inferior aquelas atividades mecânicas e manuais. Desta forma, há uma superestimação do artista e do político e uma subestimação da massa de indivíduos, à qual é negado o acesso às supostas atividades excepcionais. Mas existem algumas exceções, como Maquiavel, que relega à práxis política um papel superior sobre a teoria, ao contrário de Leonardo da Vinci, que dá primazia ao teórico sobre o prático. Outro exemplo que se distancia da concepção geral no Renascimento sobre o papel da teoria e da prática é o filósofo Campanella em “Cidade do Sol”, porque nessa obra o autor considera o trabalho como uma atividade suprema que assume o mesmo grau de importância que as demais, como a contemplação, e que deve ser realizado por todas as pessoas da sociedade. Percebe-se que o autor expressa sua preocupação com a vida social e

com os problemas da sua época, enxerga e analisa as contradições sociais daquele tempo histórico.

A burguesia em ascensão impulsionou o desenvolvimento das forças produtivas, e se fez notar a busca pelos conhecimentos básicos (inclusive ciência e técnica) necessários para a sustentação e sucesso do novo sistema social, baseado na livre troca de mercadorias, com o objetivo primordial de obter lucro. Nas palavras do autor, “se trata de dominar e possuir o mundo, de vencer as forças espontâneas da natureza e colocá-las a serviço do homem” (VÁZQUEZ, 1977, p. 31). Portanto, os teóricos deste período, como Descartes e Bacon, defendem uma teoria mais empirista e também racional, que deve nortear o ato de transformação da natureza, enaltecendo o trabalho e seus objetos, sem desfavorecer o sujeito que o produziu. Os enciclopedistas do século XVIII destacaram a valiosidade da técnica, das ciências, das artes, da teoria e do trabalho humano. Assim, “enobrecem, igualmente, a técnica, as artes mecânicas, a indústria do homem” (VAZQUEZ, 1977, p. 32).

Se procurarmos extrair, apropriadamente, o significado em comum e mais geral dos pressupostos teóricos encontrados na transição do mundo medieval para o mundo moderno, elencaremos o deslocamento do polo do sujeito para o polo prático acompanhado de uma visão inédita que, em certa medida, procurava desvincular a relação entre história do ser social e história da natureza. Entretanto, como lembra Tonet (2005), o ser social permanecia íntima e unilateralmente ligado à natureza. Um excelente sumário desse período, denominando Iluminismo, foi escrito por Lukács (1976), em *Hegels Falsche und Echt ontologie*, no terceiro capítulo da primeira parte da *Ontologia do Ser Social*:

A filosofia do iluminismo é um prosseguimento, um desenvolvimento das tendências que, a partir do Renascimento, têm como meta construir uma ontologia unitária imanente, para com ela suplantar a ontologia transcendente-teleológica-teológica. Por trás dessa tentativa, está a grandiosa idéia de que a ontologia do ser social só pode ser edificada sobre o fundamento de uma ontologia da natureza. O iluminismo, como todas as correntes que o precederam, fracassa porque pretende fundar a primeira sobre a segunda de modo demasiadamente unitário, demasiadamente homogêneo e direto, não sabendo captar conceptualmente o princípio ontológico da diferença qualitativa no interior da unidade que se dá em última instância (LUKÁCS, 1979, p. 14).

A ascensão da burguesia durante a Primeira Revolução Industrial trouxe consigo teorias econômicas baseadas nas condições da época, denominadas *Economia Clássica*, que tem como principais expoentes Adam Smith, David Ricardo, Mathus, James Mill, McCulloch,

Sênior e John Stuart Mill, entre outros. Apesar de terem discordâncias entre si, também possuíam aspectos que convergiam. Um deles, que, de uma forma ou de outra, pode ser encontrada nestes teóricos, é a caracterização do trabalho como fonte de lucro e de toda riqueza.

No entanto, Marx e Engels, ainda na juventude, criticaram as postuladas “leis naturais” dos economistas clássicos, afirmando que apesar de os pensadores da economia da Revolução Industrial reconhecerem o trabalho como fonte de riqueza, por outro lado, restringiam a práxis produtiva ao caráter extremamente econômico e, desta forma, descaracterizam o trabalho como transformação recíproca entre homem e natureza. Assim:

Os economistas viram o trabalho humano por sua utilidade exterior e não por seu entrosamento com o homem [...]. Apesar de sua importante descoberta, não conseguiram correlacionar a transformação da natureza e a transformação do homem que se opera nessa modificação da realidade natural por intermédio do trabalho humano. O conceito de práxis fica reduzido a um conceito econômico (VÁZQUEZ, 1977, p. 34-35).

Vázquez (1977) declara que essa conceituação sobre o trabalho como fonte de todo valor e riqueza sustentará a concepção de práxis total humana, trazida primeiramente por Hegel e depois por Marx. Para se chegar a essa concepção filosófica do trabalho como práxis, é necessário, pois, superar o caráter dado à práxis material, desde a Grécia até o Renascimento.

O referido autor, em “Filosofia da Práxis”, afirma que a alavanca para a dita concepção será realizada pela filosofia idealista alemã, a de Hegel, e depois com Feurbach, que reivindica a atividade propriamente humana, condicionando o surgimento da elaboração feita por Marx e Engels, que veem o homem como um ser ativo e criador. Assim, “a transformação da natureza não só não aparece dissociada da transformação do próprio homem, mas sim como condição necessária desta” (VÁZQUEZ, 1977, p. 35).

A filosofia idealista alemã, de acordo com Vázquez (1977), contribuiu sobremaneira para a concepção marxista da práxis, principalmente o idealismo formulado por Hegel, que se constitui como fonte filosófica básica para o estudo da práxis. A filosofia hegeliana apresenta a História como resultante da concretização progressiva do Espírito Absoluto, com o qual a humanidade se unificaria ao final do processo histórico. Nessa concepção, o centro filosófico desloca-se do sujeito para a história. Para Hegel, tudo que

“existe” (a materialidade) é aparente e depende do real (A Ideia Absoluta, o Universal). Por outro lado, o real (ideias universais) é independente, procede e explica o Universo. Vázquez (1977, p. 72) explica melhor a assertiva hegeliana:

O absoluto só adquire consciência plena, absoluta de si mesmo, de sua verdadeira natureza espiritual, em e através da consciência humana [...]. A história da consciência humana e das suas relações com o mundo, com os objetos reais se transforma na história do Espírito, de que o homem é portador. Por isso as atividades humanas, inclusive sua atividade prática material, nada mais serão do que atividades espirituais, como tal integrar-se-ão na história espiritual do Absoluto.

É necessário enfatizarmos que Hegel supera a concepção do trabalho humano como uma atividade da consciência ou da moral, como em Kant e Fichte. Ao contrário dos demais idealistas, Hegel considera o trabalho como uma atividade humana, o que permite ao homem se desvencilhar da animalidade. A concepção de trabalho se afasta do caráter utilitário e passa a ser visto como um ato de produzir, possibilitando tanto a transformação da natureza como também o processo de autoprodução do próprio homem. Porém, para Hegel, o trabalho é uma manifestação própria do movimento do Espírito, o que está posto principalmente em sua obra *Fenomenologia do Espírito*. Vasquez (1977, p. 80) complementa: “o trabalho apresenta-se como uma atividade do homem na medida em que ele é portador do Espírito”.

Porém, em sua obra *Ciência da Lógica*, Hegel se distancia da concepção antropológica do trabalho contido nas suas obras anteriores e não apresenta a práxis produtiva como um ato humano, que passa a ser considerada como categoria, que está inserido no movimento do Absoluto. Para Vázquez (idem), a práxis em Hegel, em geral, é encarada como uma atividade teórica na busca do autoconhecimento do Absoluto. Assim, só encontra seu fundamento no movimento teórico do Absoluto. Nesse contexto, Vázquez (1977, p. 84) afirma:

Na perspectiva hegeliana a práxis não passa de um momento do desenvolvimento lógico da Idéia e, por conseguinte, deve ser cancelada ou superada para permitir a passagem para um nível superior; a práxis material deve ser superada como mera atividade espiritual.

Lukács, que recupera a concepção filosófica inaugurada por Hegel como contributo teórico para o desenvolvimento de uma ontologia do ser social, ao contrário de muitos autores, tenta extrair os elementos ontológicos contidos na lógica hegeliana, pois, para ele, desfazer o nó da questão através de uma crítica severa dos descaminhos hegelianos vai

esclarecer sua compreensão ontológica. Ou seja, trata “não de rechaçar a dialética hegeliana, mas de “invertê-la”, de colocá-la sobre os pés” (LUKÁCS, 1979, p. 51).

Disso decorre o postulado do autor húngaro, na mesma linha dos clássicos marxistas, de que nenhum estudo sobre a práxis humana poderá deixar na sombra a importância da matriz teórica hegeliana. Aqui, ressalta-se, no âmbito categorial da lógica de Hegel, a relação entre sujeito e sociedade, a contradição entre a particularidade e a universalidade como componentes dialéticos de uma mesma totalidade.

Assim como *o singular*, em seu trabalho singular, já realiza inconscientemente *um trabalho universal*, assim também realiza agora o *[trabalho] universal como seu objeto consciente: torna-se sua obra o todo como todo, pelo qual se sacrifica, e por isso mesmo dele se recebe de volta*. Nada há aqui que não seja recíproco, nada em que a independência do indivíduo não se atribua sua significação positiva - *a de ser para si - na dissolução de seu ser-para-si e na negação de si mesmo*. Essa unidade do ser para outro - ou do fazer-se coisa - com o ser-para-si, essa substância universal fala sua linguagem universal nos costumes e nas leis de seu povo. No entanto, essa imutável essência não é outra coisa que a expressão da individualidade singular que aparenta ser-lhe oposta. As leis exprimem o que cada indivíduo é e faz; o indivíduo não as conhece somente como sua coisidade objetiva universal, mas também nela se reconhece, ou: [conhece-a] como singularizada em sua própria individualidade, e na de cada um de seus concidadãos. Assim, *no espírito universal*, tem cada um a certeza de si mesmo - a certeza de não encontrar, na *efetividade essente*, outra coisa que a si mesmo. Cada um está tão certo dos outros quanto de si mesmo. (HEGEL, 2003, p. 92 – grifos nossos).

Nessa colocação da *Fenomenologia do Espírito*, podemos perceber “um labirinto de antinomias ontológicas insolúveis” (LUKÁCS, 1979, p. 39) presentes na filosofia de Hegel, na qual a lógica (dialética) é expressa como pressuposto de uma ontologia. Suas preocupações ontológicas são forçadamente encaixadas num quadro de sua lógica, tendo como pano de fundo a inter-relação dialética entre o lógico, o ontológico e o cronológico, desencadeando deformações nas conexões entre os conteúdos ontológicos importantes. Assim, mesmo considerado o entendimento da natureza das coisas no sentido de conhecer a sociedade e a história, ressalte-se que Hegel timbrava em defender uma lógica dialética que se apropria das categorias, como conexões e objetos do real, e as transfere para modelos transcendentais, numa esfera exterior à esfera do ser social. Dessa forma, como podemos perceber na passagem acima citada, a contradição entre singular e universal se movimenta no sentido de enfatizar a essência imutável ascendente do Espírito Absoluto. Também fica

subscrita outra tendência contraditória de Hegel que é, portanto, o princípio de identidade entre sujeito-objeto que se deu contra a avalanche idealista de Kant.

Nestes acordes dissonantes que expõem contrastes mal resolvidos pelo movimento logicista também elenca-se, no “esterco de contradições”, a genialidade de Hegel, que, através de uma especulação sobre a realidade do absoluto, revela, sob um ponto de vista dialético num patamar superior a Aristóteles, o caráter teleológico do trabalho, essa capacidade do homem antecipar a realidade de acordo com seus projetos e necessidade⁹. No entanto, comete o equívoco de não percebê-lo como algo exclusivo da práxis humana, com peculiaridade no trabalho humano, transfigurando conceitualmente pela mistificada realidade do Universo, do Absoluto, ou seja, sob a ilusória concepção de uma realidade teleologicamente orientada, pelo movimento e autoconhecimento do Espírito.

O autor de *Filosofia da Práxis* também elucida outra concepção filosófica que impulsionou o conceito marxista de práxis, em especial, por sua contribuição no referente à

⁹ O que Marx elogia em Hegel é justamente a sua genialidade de reconhecer o trabalho inserido no processo de desenvolvimento e transformação do homem, ou seja, Hegel é capaz de perceber, a partir da dialética, o momento teleológico do trabalho. Mas, ao mesmo tempo, aquele autor rechaça a antinomia do idealismo hegeliano por espiritualizar esse processo. Podemos perceber tal postura do idealismo de Hegel sobre o papel do trabalho humano, principalmente o momento teleológico, na seguinte passagem da “Razão na História”: “Objetivos, princípios e similares estão inicialmente em nossos pensamentos, nossa intenção interna. Ainda não são uma realidade. O que existe em si é uma possibilidade, uma disposição. Ainda não saiu de sua condição implícita para a existência. Um segundo elemento deve ser acrescentado para que se torne realidade, ou seja, atividade, atuação, realização. O princípio disso é a vontade, a atividade do homem em geral. É somente através dessa atividade que o conceito e suas determinações implícitas (“sendo-em-si-mesmas”) podem ser realizadas, efetivadas, pois, por si, elas são impotentes. A atividade que as coloca em funcionamento e em existência é a necessidade, o instinto, a inclinação e a paixão do homem. Quando tenho uma idéia, fico muito interessado em transformá-la em ação, em realidade. Desejo encontrar minha própria satisfação na sua realização, através da minha participação. *Um objetivo para o qual eu tenha de agir deverá ser o meu objetivo, por ele deve satisfazer aos meus desejos, mesmo que tenha diversos aspectos que não me preocupem. O infinito direito do indivíduo é encontrar-se satisfeito em sua atividade e trabalho* (HEGEL, 2001, p. 68 – grifos nossos)

Isso não quer dizer que identificar tal postura como avanço é o mesmo que reconhecê-la como uma interpretação, assinalada – erroneamente – por Teixeira (1995), de que a saudação de Marx a Hegel, nesse ponto, dirigiu-se à constatação hegeliana do “conhecimento como práxis”. Logo, apesar do idealismo alemão, principalmente Kant, apontar o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento, isto é, na relação sujeito-objeto, não vislumbra essa atividade na prática real humana. Ao invés disso, restringe-a como expressão ativa na consciência, de forma abstrata. Na mesma medida, não se deve extrair daí a conclusão, economicista e determinista, de que Marx se apropriou do caráter teleológico como essência humana a-histórica contida no método dialético hegeliano para a interpretação das leis econômico-sociais no construto categorial do materialismo histórico-dialético – como podemos perceber na comparação equivocada entre Hegel e Marx feita, de modo injusto, por Hartman: “Tanto para Marx como para Hegel – e também para Kant – a história é um processo impessoal. O indivíduo histórico é tanto para ele como para Hegel apenas o expoente de forças históricas: ele não faz a história, ele a executa. Para Hegel, a força que move a história é a dinâmica da Idéia; para Marx, é a dinâmica do desenvolvimento econômico que dialeticamente dá origem a uma série de classes que lutam pela posse do Estado. Dessa maneira, Marx tomou de Hegel a idéia de processo, a idéia de progresso (*o curso teleológico da história*) [...]” (HARTMAN, 2001, p. 20).

centralização no homem e não mais no Espírito criador, Ideal e Absoluto. Através da crítica à Religião, Feuerbach defende a ideia de que Deus é uma criação do homem, um objeto perfeito, ao qual o homem projetou uma forma idealizada do “ser humano perfeito”, porém, o homem acabou se alienando ao seu produto, o que possibilitou ao objeto criado tornar-se estranho ao criador, obtendo um poder próprio que faz com que o homem não se reconheça em seu produto. Neste sentido, podemos destacar a seguinte passagem:

Deus não existe em si e por si, isto é, como sujeito, mas sim como objeto que, sem dúvida, é predicado humano. O homem se objetiva nesse objeto que é ele mesmo; sua essência objetivada. Deus é a essência mesma do homem, idealizada posta fora do homem [...] (VÁZQUEZ, 1977, p. 92).

Ao tentar desfazer a inversão de sujeito e predicado feita pelo idealismo alemão, Feuerbach inaugura uma compreensão crítica sobre a essência humana embasada na “relação ‘do homem com o homem’, como princípio fundamental da teoria” (FEUERBACH citado por MARX, 2004, p. 118), contrapondo-se àquela substância espiritualista, não objetiva dada por Hegel. Portanto, Feuerbach traduz seu pensamento nos seguintes termos:

[...] Minha doutrina ou meu ponto de vista se resume em apenas duas palavras: natureza e homem. O ser que para mim pressupõe o homem, o ser que é a causa ou o fundamento do homem, a quem ele deve seu aparecimento e existência, não é para mim Deus – uma palavra mística, indefinida e ambígua – mas a natureza – uma coisa, uma palavra clara, sensível e indubitável. Mas o ser no qual a natureza se torna um ser pessoal, consciente e inteligente é para mim o homem. O ser inconsciente da natureza é para mim o ser eterno, incriado, o ser primeiro, mas o primeiro quanto ao tempo não quanto à importância, o ser primeiro físico não o moral. A essência consciente do homem é em meu ver a segunda quanto ao aparecimento no tempo, mas a primeira em importância (FEUERBACH, 1989, p. 27).

Nesse trecho, percebemos que, mesmo invertendo a lógica entre sujeito e predicado posto por Hegel, ponto elogiado por Marx, Feuerbach denota essa relação de forma abstrata, apresentando sérios problemas ontológicos, especialmente, na cisão entre sociedade e natureza, desconsiderando a interligação entre dinâmica histórica dos homens com a dinâmica da natureza. A sua ótica antirreligiosa e antropológica não foi capaz de conceber o papel do trabalho, a práxis, no desenvolvimento social, como criadora de objetivações humanas. Ao invés disso, subestimou-a e declinou-a ao nível utilitarista, transferindo para a consciência humana a função do motor das relações sociais, como expressão da própria prática social. Consequentemente, não conseguiu referendar conteúdos referentes a uma ontologia do ser social. Assim, Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, definem: “Na medida

em que Feuerbach é materialista, nele não se encontra a história, na medida em que toma em consideração a história ele não é materialista” (MARX e ENGELS, 2007, p. 32).

Apesar de ter transferido para o homem a função de sujeito da verdade que antes era atribuída ao Espírito Absoluto ou a Deus, Feuerbach não percebe o papel humano da prática e prioriza a atividade teórica e o papel da consciência humana. Sobre esse aspecto, assinala Vázquez (idem, p. 107):

Porém, o ponto de vista religioso que Feuerbach continua mantendo ao divinizar o homem e a fazer do amor ao homem uma relação temporal e abstrata entre seres humanos, tira estes do mundo concreto em que vivem e faz assim, do homem uma nova abstração.

Sob esse ponto de vista, no esforço de tecer um panorama histórico-filosófico do conceito, Vázquez é muito coerente e promissor, quando reafirma o resgate crítico-filosófico das matrizes teóricas sobre as quais Marx se debruçou sob olhar rigorosamente crítico. Marx consubstanciou o deslocamento da concepção de práxis dada por meio de sua teoria elaborada, consagrando a práxis como algo eminentemente humano e como uma atitude capaz de transformar a realidade objetiva sob orientação de uma teoria. A práxis possui agora um duplo sentido: é teórica e prática. É prática porque a teoria origina-se a partir dos elementos contidos na base material, vislumbrando não só a leitura desta, mas também a intervenção de uma ação revolucionária orientada por essa mesma teoria. Ao mesmo tempo, é teórica porque essa atividade transformadora é consciente no homem.

Como já indicamos, o idealista alemão Hegel, antes de Marx, reconhecera a vinculação entre filosofia e realidade, porém esta aproximação dar-se-ia como mera conciliação entre a teoria e o real, ou seja, uma teoria que pretendia apenas interpretar o mundo e não interferir nele, com a justificativa de não haver sentido em intervir no estado de coisas reais já pré-instituído pelo Espírito Absoluto. Por essa razão, segundo Vázquez (1977), a filosofia hegeliana é incompatível com uma filosofia da práxis revolucionária.

Karl Marx elaborou a Filosofia da Práxis fundamentado nas teorias que o antecederam, de onde extrai elementos necessários para a construção de uma teoria revolucionária. Por isso, o jovem Marx iniciou-se como hegeliano. Logo, o seu pensamento precisou se originar da teoria especulativa elaborada por Hegel e das contribuições dadas pelos neohegelianos e Feuerbach.

Entretanto, para a feitura de sua nova filosofia, foi necessário ao teórico de Trier considerar os fatores práticos “representados pela atividade humana produtiva e político-social” (VÁZQUEZ, 1977, p. 122). Por essa razão, Marx criticará Feuerbach, principalmente na Tese I da sua obra *Teses sobre Feuerbach*, de 1888, por não considerar a prática e a práxis primária como atividade humana que produz objetos que configuram o fundamento de todo o conhecimento, ou seja, Feuerbach ignora a interdependência entre subjetividade e objetividade, não entende que o mundo, a materialidade e a prática, é criado pelo homem e que a objetividade não é mero produto exterior aos indivíduos, cabendo ao homem contemplá-los. Desta forma, Karl Marx quer afirmar que no mundo dos homens há uma relação indissolúvel entre a causalidade posta, os elementos naturais, e a subjetividade humana, isto é, a teleologia aplicada pela consciência humana. Sendo assim, todo conhecimento sobre o mundo dos seres sociais é construído a partir da relação entre causalidade (objetividade) e teleologia (subjetividade). Vázquez (1977, p. 155) retrata muito bem esse ponto quando menciona: “É esse, a nosso ver, o verdadeiro sentido da Tese I ao conceber o objeto como produto da atividade humana e entender essa atividade real, objetiva e sensível, isto é, como prática”.

Já na Tese II, Marx (1888) irá dizer que é na práxis que se pode validar a teoria ou o pensamento. Este argumento é congruente com a tese anterior que afirma a práxis como fundamento do conhecimento, pois a objetividade é produto da atividade humana, ou seja, o homem só conhece aquilo que está posto anteriormente pela causalidade existente. Em outras palavras, a prévia-ideação na consciência humana só existe tendo a prática como ponto de partida e ponto de chegada. As necessidades postas pela relação subjetividade e objetividade ou atividade humana, apesar de ser projetada anteriormente na consciência do indivíduo adequando-a a finalidades, só se concretizará na prática. Desta forma, todo pensamento ou conhecimento humano deve encontrar a sua verdade na prática. Portanto, segundo Vázquez (1977, p. 157), “as Teses II e III estabelecem a unidade entre teoria e a prática num movimento duplo: da teoria para prática na Tese II, e desta para a teoria (na Tese VIII)”.

Outra tese importante, principalmente para o estudo do complexo educacional na conjuntura atual, é a Tese III: “A práxis revolucionária como unidade da transformação do homem e das circunstâncias”. A referida tese refuta a falácia vigente de que a educação

poderia transformar sozinha a realidade, ou seja, a visão da educação como instituição capaz de revolucionar e mudar toda a estrutura social, na qual é vista como a salvação da humanidade.

De acordo com Marx, seria impossível a transformação social originada de um dos complexos sociais partícipes da superestrutura (entre eles o educacional), uma vez que não garantem por si mesmos uma práxis revolucionária capaz de transformar a realidade. Na visão da educação como redentora, defende-se o argumento de que bastaria que as “cabeças pensantes” da sociedade acendessem a lâmpada da razão nos demais indivíduos. Isso implica numa relação vertical e mecânica entre os homens, na qual de um lado estariam os detentores da razão e seres ativos, e, do outro lado, os agentes passivos que receberiam de forma mecânica os critérios e os elementos “racionais”.

É nesse sentido que Marx afirma que os educadores precisam ser educados, esclarecendo, assim, que o papel da transformação social não pode se concentrar em uma parcela da sociedade que teria a função de moldar os demais. Portanto, a revolução não acontecerá através de uma atividade ou relações sociais dualistas. Ela precisará se unificar, de modo que todos os agentes sociais precisarão ser partícipes ativos do processo da práxis revolucionária – cujo sujeito central caberia a classe produtora da riqueza material, ou seja, a classe trabalhadora. Além disso, toda atividade humana possui o caráter dialético. Por conseguinte, toda relação entre sujeito e objeto possui uma ressonância recíproca, por meio da qual, ao mudar a natureza, o homem modifica a si mesmo, explicado pelo fato de que no ato de transformação e criação de algo, na objetivação, o homem descobre e assimila novas mediações, atitudes e conhecimentos da totalidade social, que serão acrescentados à sua subjetividade, conseqüentemente, modificando-a.

A partir do que foi exposto, podemos perceber a natureza científica da Filosofia da Práxis, desenvolvida, de forma mais sistemática e amadurecida, na obra “A Ideologia Alemã” (MARX; ENGELS, 2007). Nela é esclarecida a função e o caráter primário da práxis produtiva e a relação entre esta e as demais atividades, inclusive as práticas ideológicas, que se dá pelo conjunto das formas de representação da realidade e das normas que os indivíduos proclamam ou praticam em seus comportamentos. Em relação à práxis revolucionária, que rompe com as ilusões que a ideologia burguesa difunde, Marx coloca no âmbito prático a

efetivação desta, ou seja, a práxis revolucionária para concretizar a revolução precisa de condições objetivas e materiais.

Assim, para a práxis revolucionária se efetivar, é necessária, como já argumentado, a passagem da teoria para a prática, pois mesmo que uma teoria vislumbre uma transformação da materialidade, não deixa de ser apenas uma teoria com um propósito ambicioso, enquanto não se materializa em atos. Como já informamos, as ideias nunca podem, por si mesmas, superar o estado de coisas em-si. Ideias superam ideias e não, automaticamente, situações materiais. A atividade produtiva, o trabalho, pode exemplificar esse fato, pois quando os trabalhadores vivenciam sua atividade, aprendem que o mundo se muda mesmo na prática. Não basta definir e aplicar finalidades à práxis revolucionária, pois ela se torna concreta somente quando se objetiva.

Por outro lado, a práxis revolucionária poderá materializar-se somente quando for defendida e guiada por uma teoria revolucionária, como afirma Lênin citado por Vázquez (1977, p. 171): “sem teoria revolucionária não há movimento revolucionário”.

Na Filosofia da Práxis está postulado que a práxis é mais que prática ou sua unidade com a teoria. A práxis tenta acomodar os efeitos às elaborações pré-estabelecidas idealmente, tendo sempre em vista o grandioso pressuposto ontológico de que a realidade não é uma duplicação do modelo pensado. A atividade humana é uma atividade que se desenvolve de acordo com as finalidades, pois o homem projeta na consciência aquilo que deseja e propõe produzir. Mas, assim como o homem antecipa o futuro na consciência, ele também é capaz de produzir conhecimentos sobre o presente, através de uma atividade cognoscitiva capaz de conhecer a realidade presente e prosperar teleologicamente uma realidade futura. Entretanto, essa atividade do pensamento em conhecer a realidade e projetar outra que não existe não é, por si só, objetiva, prática, não é, de maneira alguma, práxis.

Então, de acordo com Vázquez (1977), a práxis é a síntese de dois pólos interdependentes: teórico e prático. Todavia, existem alterações peculiares ou autonomia entre teoria e prática. Nem sempre a segunda torna-se teórica. A primazia da prática dissipa a teoria: muitas vezes, a teoria adianta-se à prática, e existem teorias ainda não elaboradas como práticas. Isso significa que a prática não cumpre, imediatamente, as exigências da teoria, mas

sim suas próprias contradições, e que somente em última instância, depois de inúmeras mediações acumuladas historicamente, a teoria obtempera às práticas e é fundamento destas.

A prática mantém sua primazia em relação à teoria, sem que tal primazia dissolva a teoria na prática nem a prática na teoria. Por manterem uma e outra relação de unidade, e não de identidade, a teoria pode gozar de certa autonomia em relações às necessidades práticas, mas de uma autonomia relativa, porquanto, o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria (VÁZQUEZ, 1977, p. 238).

A partir daí percebemos que Vázquez oferece surpreendentes contribuições para o entendimento da práxis, tentando ordená-la e exprimi-la fundamentalmente em nexos categóricos e filosóficos sob a ótica marxista. Referido autor recupera a práxis como expressão da união aprofundada entre a teoria e prática como uma atividade baseada numa relação de interdependência complexa entre o pensar e agir do indivíduo, e fundamentalmente, revolucionária, e, portanto deve estar sujeita às mediações necessárias para se desenvolver na sua plenitude, sem os entraves impostos pelo capital. Mas a riqueza de tais formulações não elimina a carência de uma rígida e sistemática análise ontológica sob os próprios auspícios contidos nas obras de Marx. Apesar de assinalar a importância da base ontológica do ser social, denominando-a como práxis produtiva, não encaminha globalmente tal tese no sentido de fazer válidas conexões coerentes.

Podemos elencar alguns momentos principais. Em um deles, o autor assinala que a relação sujeito e objeto deve ser examinada, ontológica e gnosiologicamente, à luz da práxis. No entanto, tal afirmação já encarna em si certos problemas. Primeiramente, mesmo reconhecendo o caráter marxiano de práxis, posto nas *Teses sobre Feuerbach*, como “atividade sensível no homem”, ou seja, como objetivação da subjetividade humana, erra quando não esmiúça, claramente, que a relação sujeito-objeto deve ser analisada à luz da ontologia, no sentido de explicitar os nexos ontológicos entre esses dois polos no interior da própria explanação sobre o trabalho, à medida que estaria expondo a preocupação marxiana, apesar de pouco sistemática, sobre a ontologia do ser social e, por conseguinte, sobre a práxis social.

Outra antinomia está circunscrita na constatação feita pelo teórico marxista de que há uma distinção entre a concepção contida nas obras de 1843, principalmente na *Crítica à Filosofia do Direito de Hegel* e em *A sagrada Família*, com a tecida nos *Manuscritos*

Econômico-Filosóficos, de 1884, no qual se inaugura a concepção de práxis original, uma práxis radical, e “essa práxis original, é exatamente a produção material, o trabalho humano” (VÁZQUEZ, 1977, p.131), diferentemente daquela concepção de práxis como revolução, ou crítica radical encontradas nas primeiras obras feitas para desmistificar os postulados idealistas alemães, exemplificada, ricamente, no seguinte parágrafo da “Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel”: “Pode a Alemanha chegar a uma *práxis à la hauteur des principes*, quer dizer, a uma *revolução* que elevará não só ao *nível oficial* das nações modernas, mas à *estatura humana* que será futuro imediato dessas nações?” (MARX, 2010, p. 151 – grifos do autor).

De acordo com essa suposição, diz, acertadamente, que o achado da obra publicada no ano seguinte se faz como exigência para se alcançar a práxis revolucionária acentuada em 1883. Em seguida, no sentido contraditório, apesar de prescrever, coerentemente, que, nos “Manuscritos de Paris”, Marx explicita engenhosamente a “práxis primária” - o trabalho - como atividade criativa do homem de sua autoconstrução e autotransformação, identifica como ranço o fato de Karl Marx priorizar essa atividade, no seu aspecto negativo, a práxis como “trabalho estranhado”. Segundo Vazquez, Marx comete tal embaraço por ainda estar preso às amarras antropologizantes de Feuerbach, e só consegue suplantar essa concepção “negativa” de práxis em “A Ideologia Alemã” e na sua obra máxima “O capital”, através de apropriações amadurecidas sobre as leis econômicas. Como veremos mais adiante, Vázquez, apesar da retórica, em alguns pontos analíticos não consegue erguer o sistema marxista como um processo teórico de continuidade e descontinuidade e, principalmente, como teoria gestada por momentos que se complementam dialeticamente.

Na mesma esteira segue Bottomore (2001) no “Dicionário do Pensamento Marxista”: apesar de mostrar-se um arguto observador no sumário filosófico sobre a categoria, a rigor, turva à interpretação ontológica quando analisa os textos de Karl Marx, restringindo-a à uma análise terminológica, acaba destoando as conotações onto-histórico-filosóficas marxistas sobre práxis existente nos “Manuscritos de 1884” e em “A Ideologia Alemã”. A exemplo de Vázquez, ele não percebe, pelo menos de forma clara, que nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, a práxis primária, o trabalho, como práxis autocriativa, é caracterizada em sentido universal, ontológico.

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz de sua atividade vital mesma um objeto da sua

vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é atividade livre. (MARX, 2004, p. 84)

Esse caráter é perene e está subsumido ao formato sócio-histórico e, portanto, peculiarmente, na lógica capitalista, a atividade vital é forjada pela perversa forma estranhada. Então, a práxis é expressa em sentido “negativo”: “[...] O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência.” (MARX, 2004, p. 85).

Nesse sentido, o autor alemão, nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos” e na obra “A Ideologia Alemã” lança os primeiros fundamentos da ontologia do ser social, pois emerge aqui o conceito da práxis originária humana, o trabalho, em sentido universal, ontológico e sócio-histórico – visto que o segundo aspecto não anula a irreversibilidade do primeiro. Esse duplo sentido do trabalho será aprofundado e claramente explorado em “O Capital”, através da caracterização entre trabalho concreto e trabalho abstrato. Esse aspecto contraditório é sintetizado por Marx e Engels em “A Ideologia Alemã”: a práxis revelada como autoatividade assume uma forma sócio-histórica, como negação social do homem, quando a atividade fundamental, o trabalho, apresenta-se como autoalienante. Ao demarcar as condições históricas e sociais de existência dos indivíduos, isto é, da autoatividade, esclarecem que elas “aparecem primeiro como condições da autoatividade e, mais tarde, como entraves a ela” (MARX; ENGELS, 2007, p. 68). Ou seja, algumas das objetivações/exteriorizações fundadas pela autoatividade apresentam-se em determinadas condições históricas como entraves para o desenvolvimento humano. Portanto, a forma estranhada negativa do caráter contraditório do trabalho se alastra para todas as práxis sociais, já que “A forma fundamental dessa atividade é, naturalmente, material, e dela dependem todas as outras formas de atividade, como a espiritual, a política, a religiosa etc.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 68).

Esse ponto temático de “A Ideologia Alemã”, escrita por Marx e Engels em 1846, expõe a assertiva máxima ontológica recuperada, lucidamente, por Lukács (1976): o trabalho como modelo de todas as práxis sociais. Para entender eficazmente essa conquista teórica no marxismo, temos que retornar àquela conceituação existente nas “Teses sobre Feuerbach”: a

de práxis, “atividade humana sensível”. Isso significa dizer que ela cria objetos produzidos subjetivamente, isto é, cria objetivações. É através da “elaboração do mundo objetivo que o homem se confirma” (MARX, 2004, p. 85), tendo como ponto inicial a “objetivação da vida genérica do homem” (MARX, 2004, p.85), no trabalho, pois é por meio da imediaticidade da transformação do meio natural e de si mesmo que o homem se eleva e cria categorias genéricas, desenvolvendo-se a patamares superiores, enriquecendo tanto a atividade original como também as oriundas desta, isto é, as objetivações não se reduzem ao trabalho. Portanto, como bem acentua Netto e Braz (2009), a categoria práxis é utilizada para denominar em sentido lato todas as objetivações humanas que têm impulso no trabalho e de onde emerge o crescente desenvolvimento de novas sociabilidades, que, por sua vez, dá origem a novos complexos sociais, na complexificação da totalidade social. Assim, os autores resumem com maestria:

A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz (NETTO e BRAZ, 2009, p. 44).

Mas como já afirmamos, devido à lógica alienante, em que o objeto é estranho ao sujeito da práxis, da atividade, “a práxis pode produzir objetivações que se apresentam aos homens... como algo que lhes é estranho e opressivo” (NETTO e BRAZ, 2009, p. 44) – visto que numa sociedade capitalista predominantemente enraizada pelo trabalho alienado estão dadas as condições efetivas para se desenvolver relações coisificadas, reificadas e estranhadas.

Como já o fizera Lukács¹⁰, bem antes deles, os autores elaboram o conceito de práxis tendo por base a totalidade social, ou seja, a práxis como sinônimo de complexo social. As diversas práxis sociais, fundadas por relações causais teleologicamente orientada pela atividade originária, estão concatenadas por várias mediações formando o conjunto do “complexo dos complexos”. Dessa forma, os autores caracterizam os tipos de práxis sociais,

¹⁰ Lukács (1966) escreve que toda vida humana se realiza, é expressa, por objetivações. Por isso diz: “La vida humana su pensamiento su sentimiento su práctica e su reflexión, son inimaginables sin objetivación” (LUKÁCS, 1966, p.39).

tendo como base o que expomos anteriormente sobre as posições primárias e secundárias nascentes no ato primário do ser social: aquela destinada a explorar a natureza, a relação direta e imediata entre homem e natureza, que é o trabalho; as outras têm como parâmetro a relação homem e homem, a relação entre os sujeitos, como exemplo temos a práxis educativa e a práxis política. De acordo com suas peculiaridades, produzem objetivações dos seguintes tipos:

Os produtos e obras resultantes da práxis podem objetivar-se materialmente e/ou idealmente: no caso do trabalho, sua objetivação é necessariamente algo material; mas há objetivações (por exemplo, os valores éticos) que se realizam sem operar transformações numa estrutura material qualquer. ((NETTO e BRAZ, 2009, p. 44).

Essa assertiva expressa o grande feito lukacsiano de compreender a sociedade como complexo dos complexos, levando em conta a peculiaridade interna de cada complexo social ou práxis. Assim, a composição da realidade é entendida em sentido amplo como a práxis social, que, por sua vez, exprime a síntese entre variadas mediações e complexos, no qual cada práxis singular reflete a totalidade e o devir presente em cada ser social.

A respeito disso, observa Tonet (2005, p. 65):

Como se pode concluir, o ser social é uma unidade composta de dois pólos: o individual e o genérico. Nenhum dos dois tem precedência ontológica sobre o outro. Quer dizer, nem o indivíduo nem o gênero têm uma natureza essencial ontologicamente anterior a sua interação social. Indivíduo e gênero constituem, em sua integralidade, por intermédio de sua determinação recíproca. De modo que não faz sentido estabelecer – em âmbito ontológico – uma oposição ou uma precedência entre indivíduo e sociedade.

Karel Kosik, na “Dialética do Concreto”, também apresenta intervenções sobre o entendimento práxis conjugada com a totalidade social em contraposição às leituras limitadas, simplistas e gnosiológicas sobre práxis. A preocupação de Kosik no estudo da práxis está em assinalar que

A problemática da práxis na filosofia materialista não se apóia na distinção de dois campos da atividade humana nem numa tipologia das possíveis e universais intencionalidades do homem e, nem tampouco decorre da forma histórica da relação prática com a natureza e os homens como objetos de manipulação; ela nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada a sociedade? (KOSIK, 2002, p. 221).

Vemos que Kosik traz uma rigorosa preocupação ontológica como pressuposto para o entendimento da práxis numa dimensão humano-social e menos restrita, acentuando

que “a práxis se articula com todo o homem e o determina em sua totalidade” (KOSIK, 1976, p. 223), pois a realidade humano-social é criada pela práxis que, por sua vez, é “ativa, é a atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade” (KOSIK, 2002, p. 223).

Na mesma linha de análise, Sanchez Vázquez se apropria desses postulados de Kosik, da relação entre práxis e totalidade, e toma de empréstimo a assertiva colocada na “Dialética do Concreto”, cuja práxis não está reduzida ao trabalho, para afirmar que existem diferentes formas de práxis que estão inseridas na práxis total. Assim, realça as ideias:

A práxis se apresenta sob diversas formas específicas, mas todas elas são concordantes no fato de se tratar da transformação de uma determinada matéria-prima e de criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados. Todas essas são formas específicas de uma práxis total, cujo resultado ou produto é, em última análise, o próprio homem social (VÁZQUEZ, 1977, p. 407).

Mas ao invés de desenvolver essa caracterização categórica conjuntamente com a ideia de trabalho como o fermento da prática social, assim como desenvolveu Lukács no *modus* teórico de conceber a sociedade como complexo dos complexos, prefere apresentar equivocadamente o nivelamento das práxis, diferenciando no primeiro bloco a práxis criadora da práxis reiterativa e, no segundo bloco, em consonância com a primeira classificação, distingue práxis espontânea e práxis reflexiva. No geral, percebe-se que essa caracterização tem em vista desenvolver, de forma desviante, o caráter contraditório posto por Karl Marx sobre a oposição entre atividade autoalienante e ontocriativa, ou, mais especificamente, a relação entre práxis reflexiva e espontânea, no sentido de, supostamente, esclarecer apontamentos sobre a práxis revolucionária.

[...] essa práxis total tem, através de seus avanços e recuos, ziguezagues ou estancamentos, um caráter criador [...] Mas ainda que a práxis total seja criadora, ou seja, humanizante, em suas formas ou níveis ela pode oscilar, como vimos, entre uma práxis propriamente criadora e uma atividade reiterativa, mecânica [...]. Pela importância dessa questão para a práxis revolucionária, nos detivemos principalmente nas relações entre o espontâneo e o reflexivo na luta revolucionária, nos detivemos principalmente nas relações entre espontâneo e o reflexivo na luta revolucionária do proletariado (VÁZQUEZ, 1977, p. 407).

A partir dessa classificação, Vázquez revela claramente que o centro de suas elaborações tem como finalidade compreender e esboçar, sob o perscrutar do materialismo

histórico e dialético, uma práxis específica: a práxis revolucionária. Ele percebe as específicas determinações econômicas capitalistas, os fundamentos e a necessidade de uma transformação social, concebendo a práxis revolucionária como uma práxis que pode realizar-se somente com a intermediação de uma teoria revolucionária. E, apesar de não assumir, tenta como Gramsci¹¹ explicitar pela própria investigação teórica o primado de uma “Filosofia da Práxis”, de que não basta compreender o mundo, mas transformá-lo. De tal modo, entendemos por que motivo declara, contraditoriamente, que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 1977, p. 185). Não queremos, aqui, afirmar que a análise de Vázquez tenta reduzir a práxis a uma ação política, mas que suas preocupações de fundo se amparam numa dimensão prático-política¹², vislumbrando uma práxis transformadora. Apesar de conotar, resumidamente, os diferentes tipos de práxis como entes determinados e

¹¹ A problemática investigativa que tenta comparar os estudos feitos por Lukács com as teorizações gramscianas ainda engatinha na busca de um consenso no campo do marxismo. Oldrini (1991), com olhar acurado e observador para os elementos teóricos congruentes entre as elaborações de Lukács e os estudos de Gramsci, destaca que tais autores perfilam na construção de marxismo radical e revolucionário na contraordem do reformismo economicista e determinista trazido pelas leituras oportunistas da segunda internacional. Ambos, orientados por uma rigorosidade científica, evoluem suas idéias partindo de leituras hegelianas que foram paulatinamente abandonadas conforme amadurecimento intelectual, quando reconhecem os equívocos assinalados por autocríticas das idéias idealistas de onde brotaram. Dessa maneira, orientam seus estudos no sentido de resgatar da teoria marxista uma filosofia da práxis, como um todo orgânico, percebendo as mediações que estão concatenadas na relação dialética entre estrutura e superestrutura, nos termos gramscianos e nos termos lukacsianos, entre o primado das leis econômicas e sua relação com a peculiaridade das objetivações superiores. Por isso, distanciam-se de qualquer leitura economicista, mecanicista ou determinista.

¹² Essa concepção prático-política tem como base a compreensão de práxis como revolução. Entretanto, como bem observa Botttomore (2001), é concebida numa dimensão ampla: a revolução é entendida como transformação radical do homem e das circunstâncias sócio-históricas. Destaca-se nessa ordem de ideias o Grupo Práxis, que, durante o regime comunista da Iugoslávia, através de periódicos, encontros de verão (*Korčula Summer School*) e a reconhecida revista “Práxis”, publicada de 1964 a 1975, debruçaram-se sobre essa categoria no intuito de referendar um marxismo-humanista. Logo “sem a compreensão da essência do pensamento de Marx não há socialismo humanista” (PETRÓVIC, 1964, p. 1 – tradução nossa). Congregavam vários estudiosos do marxismo, objetivando reunir as ideias contemporâneas àquele período revolucionário na União Soviética e em países europeus, tentando reafirmar, equivocadamente, um marxismo “heterodoxo” (desconsiderando, nesse ponto, a crítica feita por Gramsci sobre o ecletismo na filosofia da práxis). Um dos principais dirigentes do grupo, Gajo Petróvic (1964) escreveu no número inaugural da revista que o uso da categoria práxis expressa o desprezo pela leitura pragmatista e vulgar do marxismo. Botttomore (2001) resume bem a ideia do grupo, nas palavras de Petróvic: “No espírito de Marx, a revolução é concebida como uma transformação radical tanto do homem como da sociedade. O objetivo da revolução é abolir a alienação criando uma pessoa verdadeiramente humana e uma sociedade humana.” (PETROVIC, citado por BOTTOMORE, 2001, p. 296). Em nossa opinião, Lênin, em sua trajetória teórico-prática, apresenta-se como um dos maiores expoentes da concepção de práxis como sinônimo de revolução, distanciando-se da equiparação da práxis como mera ação política sob viés liberal – como podemos ver no seu texto “Que fazer” (1979), quando, contrapondo-se ao bernsteinismo (os defensores oportunistas e sócio-democratas da segunda internacional sem a base teórica marxista), declara: “Ora, o bernsteinismo e a tendência ‘crítica’ a que aderiram, em geral, os marxistas legais, em sua maioria, removiam essa possibilidade e pervertiam a consciência socialista, aviltando o marxismo, pregando a teoria da atenuação dos antagonismos sociais, proclamando absurda a idéia da revolução social e da ditadura do proletariado, reconduzindo o movimento operário e a luta de classes a um sindicalismo estreito e à luta ‘realista’ por reformas pequenas e graduais. Isso equivalia perfeitamente à negação, para a democracia burguesa, do direito do socialismo à independência e, por conseguinte, de seu direito à existência; e, na prática, tendia a transformar o movimento operário, então em seus primórdios, em apêndice do movimento liberal.” (LÊNIN, 1979, p. 25 – grifos nossos).

determinantes das relações sociais, contraídas de acordo com as relações de produção, tal ponto de vista torna-se evidente na declaração a seguir:

Num sentido mais restrito, a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política [...], enquanto atividade transformadora, alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária como etapa superior da transformação prática da sociedade (VÁZQUEZ, 1977, p. 201).

Esse ponto analítico pode ser encontrado na concepção de práxis em Gramsci quando procura elaborar os princípios de uma “Filosofia da Práxis” como intuito de recuperar o estatuto revolucionário do materialismo histórico e dialético posto por Marx. Assim, segundo Fábio Frosini (2003), utiliza o termo “Filosofia da práxis” como sinônimo de marxismo, a partir de 1932, nos seus cadernos do Cárcere. Para Gramsci, a “Filosofia da práxis” é “a consciência plena das contradições”, resultante do desenvolvimento de um hegelianismo suprassumido em que exige do agente filosófico uma consciência das contradições a ponto de se colocar como um elemento de expressão da própria contradição, por estar imerso no contexto sócio-histórico. O autor afirma:

A filosofia da práxis [...] é uma filosofia libertada (ou que procura libertar-se) de qualquer elemento ideológico unilateral e fanático, é a consciência cheia de contradições, em que o próprio filósofo tomando individualmente ou como grupo social inteiro, não só compreende as contradições, mas põe-se a si mesmo como elemento de contradição, eleva este elemento a princípio de conhecimento e portanto também de ação [...] (GRAMSCI, 1978, p. 86).

Aqui, está expressa a premissa fundamental do estatuto ontológico e revolucionário posto por Marx sobre a relação entre conhecimento e prática, a unidade entre o teórico e o prático, especificamente na XI Tese sobre Feuerbach: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 1996, p. 14). Fonseca (2008, p. 14) realça essa ideia quando declara que

A “filosofia da práxis” de Gramsci é um “método orgânico”, ou seja, um modo de interpretar a história, a ideologia, a política e a economia enquanto um conjunto que expressa o próprio processo da realidade social e de sua transformação, sendo este também um meio científico-filosófico de interpretar o ser humano, enquanto singular e genérico, enquanto “conjunto das relações sociais”, tal como no pensamento de Karl Marx.

Sob essa ótica, a política, a ideologia, com suas leis internas peculiares, são expressões do “desenvolvimento da estrutura” dada pela contradição entre “homem e a

matéria (natureza – forças materiais de produção)”, ou seja, por intermédio da práxis humana se sintetiza “a vontade humana (superestrutura) e a estrutura econômica”¹³ formando a totalidade, a humanidade, que, por sua vez, está refletida em cada individualidade, visto que cada atividade individual é posta pela relação orgânica, ativa e consciente entre homem e natureza, “por meio do trabalho e da técnica”, constituindo o reflexo das relações sociais de qual faz parte. Assim, o homem ativo, na mesma medida em que modifica a si próprio, muda também o conjunto social do qual faz parte. (GRAMSCI, 1978). Esse postulado ontológico presente no texto de Gramsci pode ser percebido no trecho dos “Cadernos do Cárcere”, no qual o autor ressalta a peculiaridade do mundo humano dada pela nova relação que o ser social estabelece com a natureza, qualitativamente distinta e superior daquela relação muda e mecânica existente entre os outros seres (animais) e o ambiente natural.

A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta por diversos elementos: 1) indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o 2º e o 3º elementos não são assim tão simples como poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com outros homens por justaposição, mas organicamente, ou seja, enquanto passa a fazer parte de organismos, dos mais simples ao mais complexo. Assim, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. Mas ainda estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes correspondem a um grau maior ou menor de inteligência que delas tem o homem particular. Por isso se pode dizer que cada um muda a si mesmo, se modifica, na medida em que muda e modifica todo o conjunto das relações de que ele é o centro de ligação (GRAMSCI, 1978, p. 48).

¹³ Sobre essa relação entre estrutura e superestrutura, Gramsci, à diferença do materialismo metafísico de Benedetto Croce, faz dessa tensão (estrutura x superestrutura) – não de forma mecânica e aparente, cujos elementos superestruturais são reduzidos a uma cópia imediatamente fiel da estrutura econômica – uma expressão da essência histórica que está dialeticamente interligada, sob variadas mediações, com a estrutura econômica formando o conjunto das relações sociais. Adverte Gramsci (1978, p. 57): “a estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, ou seja, o complexo conjunto contraditório e discorde das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Daqui se conclui que só o sistema de ideologias totalitário reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para um revolucionamento da práxis [...]. O raciocínio funda-se da reciprocidade necessária entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é, precisamente, o processo dialético real)”. Analisando os trechos sobre filosofia da práxis e, consequentemente, sobre a relação entre estrutura e superestrutura, Fonseca (2009) põe em evidência a concepção dialética expressa por Gramsci sobre essa questão: “Gramsci nos Cadernos miscelâneos coloca essa idéia de forma um pouco diversa. Argumenta, no primeiro momento, que não se deve pensar que é postulado da ‘filosofia da práxis’ apresentar qualquer manifestação da superestrutura como uma expressão imediata, ou meramente aparente da economia (da estrutura) – pois, como exposta acima, devemos sempre historicizar a aparência, ou seja, as manifestações superestruturais. Reforça que esse tratamento mecânico dado a superestrutura é puro ‘infantilismo teórico primitivo’, proveniente do ‘marxismo vulgar’, do ‘marxismo fatalista’, e deve, por sua vez, ser combatido com o testemunho de Marx, ‘escritor de obras políticas e históricas concretas’. No segundo momento, o autor adverte que a debilidade dessa discussão consiste no aspecto de que as superestruturas não serem concebidas em seu valor universal-político, enquanto ‘força-coesiva’, mas como algo que diz respeito apenas a determinadas superestruturas (a jurídica, a religiosa, a artística, a política, etc).” (FONSECA, 2009, p. 49).

Em consequência, sua busca pela compreensão da relação entre trabalho e formação humana está em consonância com o pressuposto marxista, o qual reconhece a intervenção do homem sobre a natureza e os mecanismos cada vez mais aperfeiçoados, ou seja, assume o “trabalho industrial como princípio e fato pedagógico da escola” (NOSELLA, 2010, p. 35).

Do mesmo modo como Marx assentou no “Manifesto Comunista”, de 1848, a unidade indissolúvel entre teoria e prática na práxis revolucionária e de “elevar a classe operária acima das classes superiores e médias”, também Gramsci defendeu em sua trajetória intelectual e política a necessária união entre formação manual e intelectual. Como explicita Jimenez,

Mais de meio século após os Manuscritos, Gramsci, por sua vez, vai ampliar os termos das formulações oferecidas por Marx sobre as relações entre o trabalho e o processo de formação humana. E ainda que tenha possibilitado um maior aprofundamento e uma melhor sistematização em torno de uma concepção educativa de base marxista, incide Gramsci, basicamente, na mesma tônica: a defesa de uma educação – que se denominou, escola única, ou unitária - que se realizasse como síntese da prática produtiva e do trabalho intelectual, a teoria e a prática (JIMENEZ, 2001, p.72).

No contexto teórico, no construto de sua proposta educacional, percebemos que Gramsci, por seu turno, conjeturava um cenário sócio-educativo que, em se plantando no solo do trabalho industrial moderno, apontasse como horizonte educativo capacitar o trabalhador para assumir a função de dirigente do processo de produção e da vida social. Para Gramsci, a reflexão sobre a função da escola, de modo mais amplo, trata também do abismo entre o que se aprende apenas para cumprir uma função do sistema capitalista e uma formação que realmente ajude o ser humano a exercer suas potencialidades. Aqui, na sua reflexão sobre o princípio educativo do trabalho emerge uma concepção de práxis, no sentido de valorizar o trabalho como atividade teórico-prática – como assinala Gramsci na seguinte passagem:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem sócia e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo (GRAMSCI, 1982, p. 130, grifos nossos)

Como anota Frosini (2003), os estudos de Gramsci a respeito das teses sobre Feuerbach demonstram que a práxis é entendida, corretamente, como “atividade sensível no Homem”, mas numa dimensão predominantemente prático-política na “Filosofia da práxis”:

È a questa concezione radicalmente correlativa della realtà che Gramsci si riattacca parlando della novità della filosofia marxista, ma allo stesso modo anche alle conseguenze che ne derivano, la principale delle quali è contenuta nella Tesi 11, l’ultima: «I filosofi hanno soltanto diversamente interpretato il mondo; si tratta però di trasformarlo». In altre parole: la filosofia deve diventare politica, perché, una volta riconosciuta la centralità della pratica, è praticamente che occorre lavorare per trasformare la realtà (sopprimendo le contraddizioni che la lacerano) (FROSINI, 2003, p. 83).

A mensagem teórica e política que aflora no texto acima necessita de uma investigação mais pormenorizada, mas, até o presente momento, pode ser polemizada com a questão levantada por Fonseca (2008) em relação à centralidade da categoria “hegemonia” nos “Cadernos do Cárcere”, pois, de acordo com a sua investigação, Gramsci não coloca o trabalho como categoria central nos seus cadernos escritos na prisão. Em contraposição, estabelece demasiada atenção a categoria hegemonia. Segundo Fonseca (2008), o autor assinala a transformação da natureza como realização humana, como atividade de criação e autocriação, mas essa “atividade necessária e concreta” somente configura como prático-política. Nas palavras da autora:

Apesar dos aspectos “materialistas” do pensamento de Gramsci, não é possível verificar nos seus *Cadernos* uma central concepção positivo-objetiva do trabalho, ou seja, uma “centralidade do trabalho” como se encontra na obra de Labriola, do primeiro Sorel, de Marx, de Bukhárin e do velho Lukács. É por isso que afirmamos, ao retomarmos a frase de Valentino Gerratana, de que há no pensamento gramsciano uma “centralidade do conceito de hegemonia”, ainda que distante do que o organizador da edição crítica dos *Cadernos do cárcere* defende, na medida em que consideramos essa concepção gramsciana como a expressão de um processo político-cultural que tem como escopo a revolução socialista. É desse modo que a “filosofia da práxis” é uma teoria sobre a universalização do bolchevismo, sobre a “unificação cultural do gênero humano” e não uma teoria da “centralidade da política” de viés liberal. (FONSECA, 2008, p. 167- grifos do autor).

Ademais, é preciso lembrar que Gramsci dirige tais posicionamentos tendo como pano de fundo sua concepção orgânica que põe em evidência a relação dialética entre estrutura econômica e superestrutura como expressão do conjunto das relações humanas, da humanidade em geral, que é composta pelos componentes reais: indivíduo, relação entre os outros homens e natureza, sintetizados por intermédio da práxis, que, na relação com a natureza, acontece através “do trabalho”. Por isso, “o agir de cada um é um agir político”

(GRAMSCI, 1978, p. 24) e, portanto, a atividade do filósofo (da práxis) se configura como política:

Nesse sentido, o filósofo real é, e não pode deixar de ser, o político, o homem ativo que modifica o ambiente, entendendo por ambiente o conjunto das relações de que cada um passa a fazer parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, fazer-se uma personalidade significa adquirir consciência de tais relações, e modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto de tais relações” (GRAMSCI, 1978, p. 48)¹⁴.

Tratando-se de um projeto teórico-prático que responde as expectativas de um contexto em que a revolução socialista se tornava como possibilidade real diante das experiências postas pela Revolução Russa de 1917, o teórico comunista italiano dissertará sobre a necessidade de organização da classe trabalhadora que vislumbrasse a práxis revolucionária para romper com a ordem capitalista e instaurar o comunismo. Dessa forma, a partir de matrizes doutrinárias marxistas ergue uma teoria universalista e unitária que percebe a sociedade como todo orgânico, assim expressa

uma dialética muito mais articulada entre estrutura e superestrutura, onde encontra lugar e um lugar em primeiro plano também a ação exercida pelas forças humanas, todavia sem aquela ênfase idealista do momento da subjetividade que Gramsci denuncia e rejeita no jovem Lukács, sem diminuir o reconhecimento da prioridade, em última instância decisiva, das leis econômicas objetivas que operam no nível da estrutura (OLDRINI, 1991, p. 73 – grifos nosso)¹⁵.

Nesse sentido, Gramsci desenvolverá o conceito de hegemonia dado por Lênin no sentido de sustentar a práxis revolucionária, tendo o proletariado como classe dirigente, sem perder de vista a dialética das tensões entre o campo político e a estrutura econômica, “já que se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo

¹⁴ Para o teórico das terras da Sardenha (Itália), o estudo da filosofia da práxis expõe a relação entre filosofia e política como entes inextricáveis na mesma medida em que os intelectuais tecem elaborações em patamares superiores ao da consciência comum de forma coerente e orgânica quando mantém uma relação permanente com os asseios da massa, com o simples. Por isso, para efetivar tal contato, a filosofia mostra-se política, sendo que “a relação entre filosofia ‘superior’ e senso comum é assegurada pela ‘política’” (GRAMSCI, 1978, p. 27).

¹⁵ Gramsci criticará os posicionamentos que estabelecem uma relação mecânica entre economia e ideologia (estrutura e superestrutura) acentuando, a partir dos estudos de Marx, que a análise da política deve considerar os aspectos históricos e sócio-econômicos, visto que “a política é, de fato, em cada momento dado, o reflexo das tendências de desenvolvimento da estrutura”. Sempre tendo em vista a particularidade de cada ato político que se dá sob variadas formas de acordo as determinações políticas em resposta ao movimento do capital, mas que possui leis internas e, por conseguinte, seus problemas também possuem fatores diferenciados, por isso a questão do erro no ato político é complexa: “o princípio do erro é complexo: pode tratar-se de um impulso individual por erro de cálculo, ou também de manifestação de tentativas de determinados grupos ou grupelhos de assumir a hegemonia no interior do agrupamento dirigente, tentativas que podem falir [...] muitos atos políticos são devidos a necessidades internas de caráter organizativo, isto é, ligados a necessidades de dar coerência a um partido, a um grupo, a uma sociedade” (GRAMSCI, 1978, p. 89).

decisivo da atividade econômica” (GRAMSCI, 1978, p. 178). A hegemonia é a expressão da consciência política e a alavanca para se efetivar a unidade entre teoria e prática quando se alcança a autoconsciência, que não é “um dado de fato mecânico, mas um devir histórico”. E como se daria essa passagem da teoria para a prática transformadora?

Essa ponte entre teoria e prática, para efetivar a práxis revolucionária, é feita pelo partido, que é o “aparelho hegemônico” do proletariado. Dessa forma, ao contrário de Marx que não deixou respostas diretas e claras sobre esse ponto, Gramsci conclui que o responsável pela transposição do plano teórico para o prático será a classe operária organizada e consciente das finalidades propostas pela teoria. Já o organismo que unifica e estrutura o grupo de luta, fazendo a mediação entre teoria e a prática, será o Partido, que agrupa o núcleo de representantes mais conscientes da classe operária. O que justifica a existência do partido “é a necessidade de defender o universal acima dos particularismos nacionais ou temporais” (VÁZQUEZ, 1977, p. 174). O seu papel de mediador entre teoria e prática é viabilizado somente pelas condições histórico-sociais, isto é, quando se estabelecer as premissas necessárias para uma superação desse estado de coisas.

Sob o mesmo viés, Vázquez (1977) afirma que o “Manifesto do Partido Comunista” é a teoria revolucionária política utilizada pelo Partido. O Manifesto ofereceu um plano político de emancipação social arraigado na concepção de uma classe revolucionária, o proletariado. Nele está concebida claramente a teoria marxiana como Filosofia da Práxis.

Entretanto, Gramsci assevera que o Partido revolucionário deve esquivar-se dos ideários liberais para não se contaminar com a lógica burocrática, economicista e corporativista dada pela sociedade burguesa.

Por isso se pode dizer que os partidos são os elaboradores das novas intelectualidades integrais e totalitárias, isto é, o cadinho da unificação da teoria e da prática entendida como processo histórico real, e compreende-se como é necessária a formação por adesão individual e não de tipo “trabalhista” porque, se trata de dirigir organicamente “toda massa economicamente ativa”, trata-se de dirigi-la não segundo velhos esquemas mas inovando, e a inovação não pode tornar-se de massa, nos seus primeiros estágios, senão através de uma elite, em que a concepção implícita na atividade humana não tenha tornado já, em certa medida, consciência atual¹⁶

¹⁶ Gramsci (1978) assevera que a Filosofia da práxis exige um contato mais direto entre intelectual e massa, à medida que é necessário considerar os elementos do senso comum para suplantá-lo a um nível qualitativamente superior, esquivando-se de extremismo, pois “o elemento popular ‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual ‘sabe’ mas nem sempre compreende e especialmente ‘sente’” (GRAMSCI, 1978, p. 101).

coerente e sistemática, e vontade precisa e decidida (GRAMSCI, 1978, p. 32).

Destarte, devemos refutar as leituras descontextualizadas do arcabouço teórico do autor supracitado. Como bem elucidou Lukács (1978, p. 19): “Penso, entretanto, que não se deve buscar nele um elenco de respostas prontas para os problemas do presente. Para ser corretamente avaliado, Gramsci precisa ser situado historicamente, precisa ser compreendido no seu meio, na sua situação¹⁷.”

Percebemos, aqui, que a teoria gramsciana traz uma enorme contribuição para a discussão educacional, principalmente na contra-ordem das propostas dominantes. Entretanto, sua teoria deve ser analisada no seu contexto histórico e entendida como uma teoria que vislumbrava um momento de transição socialista. Dessa forma, é louvável a contribuição teórica de Gramsci em defender a elevação do ser humano, de fazer de cada indivíduo um contemporâneo de seu tempo, isto é, a apropriação e o acesso a todo patrimônio intelectual e material construído historicamente pela humanidade, e conseqüentemente, a luta teórica e prática pela construção de uma sociedade comunista.

Do mesmo modo, o pressuposto marxista da práxis como critério de verdade não deve ser encarado no sentido gnosiológico, metafísico ou lógico-formal, mas sim, no seu sentido amplo, onto-histórico. Assim sendo, para compreendermos a relação teoria e prática (práxis), faz-se necessário elucidar a relação entre teleologia e causalidade contidas e originadas a partir do trabalho. Como bem esclarece Lukács,

Na verdade, o que o membro do PCI defende é que “se afirma a exigência do contato entre intelectuais e simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade ao baixo nível das massas, mas precisamente para construir um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não só de escassos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 1978, p. 29).

¹⁷ Na investigação ontológica marxista condensada na obra “Prolegômenos para uma ontologia do ser social” (2010), Lukács assinala a relevância dos estudos de Lênin e Gramsci para o revigoramento do marxismo contra as disjunções de olhares responsáveis por enfoques unilaterais, economicistas e estruturalista do patrimônio revolucionário de Karl Marx que foi ideologicamente contaminado pelas abordagens a serviço da burguesia. Diz ele:

“O desenvolvimento teórico no movimento dos trabalhadores, que reproduziu a capitulação da social - democracia na primeira guerra imperialista, intensifica duplamente os contrastes no interior do marxismo: de um lado, também o conseqüente aburguesamento teórico do marxismo atinge uma culminância temporária, de outro, o bolchevismo conduzido por Lenin renova, principalmente na prática, mas também em muitos aspectos teóricos importantes, as tendências históricas fundamentais gerais do marxismo, sobretudo como concretização e atualização das tendências para um autêntico devir humano do homem. Por isso, os anos 1920 também mostram esboços de uma continuidade da formação teórica dessas iniciativas (Gramsci, etc). Com o predomínio exclusivo da deformação tática burocrática do marxismo por meio de Stálin, tais esforços e seus resultados terminam precocemente.” (LUKÁCS, 2010, p. 155-156)

É apenas a partir da coexistência ontológica entre teleologia e causalidade no trabalho (prática) do homem que deriva o fato de que, no plano do ser, teoria e práxis, dada a sua essência social, são momentos de um único e idêntico complexo do ser, o ser social, o que quer dizer que só podem ser compreendidos de modo adequado tomando como ponto de partida esta relação recíproca. E exatamente aqui o trabalho poder servir como modelo plenamente esclarecedor (LUKÁCS, 1976, p. 48).

Para compreender tal assertiva, temos que ter em mente mais uma vez a concepção de trabalho como a mediação teleologicamente orientada junto à natureza para produzir os meios de subsistência. Daí ressoa-se o fato de que o trabalho não se restringe ao primeiro momento determinado na esfera do plano teleológico, a finalidade da ação futura, mas só se materializa quando transforma a causalidade dada em causalidade posta. Aqui, fica claro que teleologia e causalidade são dois polos que se entrecruzam, são dependentes e não excludentes entre si. Além disso, essa atividade se concretiza pela relação entre homem e natureza e não entre homem e seus pares. Portanto, o que se quer nesse momento é o conhecimento do setor da realidade que se pretende transformar, ou seja, o caráter cognoscitivo no ato fica claramente em evidência. As posições teleológicas secundárias, por sua vez, existentes nas outras formas de práxis, em grau superior, nas quais são nitidamente influenciadas pelos interesses sociais de forma mais desviante, compromete o confronto entre falso e verdadeiro no ato do reflexo, pois estão mais vinculadas à sociabilidade dos indivíduos. Ao contrário, no trabalho, apesar de as posições teleológicas serem também influenciadas pelos preceitos sociais, o ponto determinante é o reflexo correto dos nexos mais imediatos diante de uma necessidade (LUKÁCS, 1976).

Esse intercâmbio entre homem e natureza posto pelo trabalho é radicalmente novo e é o pressuposto das outras práxis, dentre elas, a ciência, na qual está elucidada a relação entre teoria e prática. Todavia, segundo Lukács, o reflexo científico só pode desempenhar o intento que lhe foi designado socialmente se capta a realidade em sua legalidade ou essencialidade, purificando-a ao máximo de condicionamentos subjetivos e formando, através de conceitos, uma cadeia de determinações generalizadoras¹⁸. Aqui, o ponto central é a generalização dos meios, e a relação entre homem e natureza é permeada de forma mais direta de intervenções sociais, de preceitos da sociabilidade do homem, apesar do seu caráter de

¹⁸ Esse conceito está em consonância com a afirmação de Einstein (2007, p. 1) no texto “Por que Socialismo?”, que define a ciência como a práxis social que busca “descobrir leis de aceitabilidade geral para um grupo circunscrito de fenômenos com o objetivo de fazer a interconexão destes fenômenos tão claro quanto for possível”.

desantropomorfizar a realidade. Ou seja, ontologicamente, no campo científico, não verificamos de forma evidente a contraposição entre homem e natureza existente no ato primário da atividade humana.

Isso desemboca na percepção luckacsiana sobre a relação teoria e prática como critério de verdade na fundamentação ontológica circunscrita em qualquer investigação científica séria que busca estudar os fenômenos físicos, naturais ou sociais, mesmo que não estejam, a princípio, explicitamente claros para os cientistas ou se negue de antemão tal pressuposto, mas sempre tende a desembocar no ontológico, pois toda práxis do sujeito pressupõe intencionalidades postas pelas reproduções espirituais da sociabilidade humana, mesmo aquelas concepções distorcidas e fragmentadas nas mentes da consciência comum da vida diária dos homens.

Dado que a práxis social sempre se desenrola dentro de um ambiente espiritual feito de representações ontológicas, tanto na vida cotidiana como no horizonte das teorias científicas, este modo de ser por nós referido é fundamental para a sociedade. Desde os processos por *asebeia*, em Atenas, a Galileu ou Darwin e até a teoria da relatividade, essa situação ocorre inevitavelmente no ser social (LUKÁCS, 1976, p. 50).

Porém, o trabalho continua sendo a pedra basilar para explicitar a relação entre teoria e prática, porque o próprio processo de identidade e não-identidade e a autonomia relativa entre a atividade primordial do gênero humano e as demais práxis sociais ocasionam vários desvios entre essas últimas e a práxis produtiva primária. Além disso, especificamente no campo científico ocorrem vários descaminhos na validação coerente entre teoria e prática, já que “todas as representações ontológicas dos homens são amplamente influenciadas pela sociedade” (LUKÁCS, 1976, p. 53)¹⁹. Em decorrência, observamos o confronto entre a ciência e as ontologias religiosas ou falsas consciências ontológicas que ocasionam uma distorção da realidade, implicando numa busca científica erroneamente atinente com os anseios das religiões atuais.

Para ilustrar a conciliação entre os estudos científicos e os preceitos religiosos como forma de falseamento do real que dificultam o avanço científico e tecnológico e dos

¹⁹ Sobre o papel parcial da ciência na reprodução capitalista, Lênin é genial no texto “As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo”, escrito em março de 1913, quando diz: “... Esperar que a ciência fosse imparcial numa sociedade de escravidão assalariada seria uma ingenuidade tão pueril como esperar que os fabricantes sejam imparciais quanto à questão da conveniência de aumentar os salários dos operários diminuindo os lucros do capital.” (p.1).

estudos ontológicos da humanidade, temos as pesquisas no campo da origem do universo que se confortam com a conciliação entre o criacionismo e o *Big Bang*, relutando na aceitação do acaso como a lei fundamental ou fator determinante de um mau funcionamento do vácuo que imperava antes da grande explosão que originou o universo, substituindo esse pressuposto pela assertiva já acentuada séculos antes por Descartes que imaginava que a matéria primordial fora agitada por Deus, de modo desordenado, em todas as direções. Assim, é colocada a crença numa força fundamental sobrenatural ou superior precursora e criadora, tornando-se um ponto avolumante para se acreditar no criacionismo, que pressupõe o Deus Criador do planeta terra e do universo²⁰.

Lukács consegue colocar nos devidos termos o resgate ontológico da categoria práxis, principalmente, a relação entre teoria e prática, ou, como é gestada por Vázquez (1977), a relação entre práxis (a realidade) e o conhecimento, contida na obra “Teses sobre Feuerbach”. Isso é possível porque define, de forma ampla, a gênese do trabalho como processo de autogênese do ser social e relaciona tal processo com a linguagem e com as outras práxis sociais, que mantêm com a atividade original uma dependência ontológica e uma autonomia relativa.

Nesse sentido, ao explicitar a relação entre práxis e teoria, tem sempre em vista a peculiaridade de cada práxis social, entendida como complexo que é fundada no interior da totalidade. Além disso, tal análise está circunscrita pela concepção da dupla base do ser social, ou seja, a inter-relação entre natureza e sociedade, tão bem reconhecida por Marx como “uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social” (MARX e ENGELS, 2007, p. 34), e que foi embaraçada pela leitura de Sanchez Vázquez.

Essa contraposição ótica sobre a relação entre práxis e conhecimento, como também da relação entre homem e natureza pode ser entendida pelo conceito de ciência trazido por Lukács. Para ele, a ciência é imanente e desantropomorfizada porque apreende o objeto da natureza e as leis naturais no seu ser-em-si, na sua imanência, e independem do

²⁰ A exemplo, na atualidade, temos as idéias tecidas por Stephen William Hawking, um dos mais afamados astrofísicos da atualidade, que, na esteira de Einstein, contradiz-se ao propor, em certa medida, o Deísmo como pano de fundo de sua teoria sobre o universo, apesar de se autodenominar como agnóstico. Para mais informações sobre as distintas e variadas teorias que tentam explicar a origem e a evolução do universo, consultar o estudo “O UNIVERSO: TEORIAS SOBRE SUA ORIGEM E EVOLUÇÃO. Disponível em: <http://www.ifi.unicamp.br/~ghc/Universo/intro.html>. Acesso em 13/07/2009.

homem para existir. Como já vimos, o processo cognoscitivo, que ganhou impulso a partir do trabalho, produz reflexos que captam e “reproduzem” a realidade para coletar as relações e as leis do objeto independente da vontade, impulsos, consciência e emoções expressas na vida do homem inteiro cotidianamente. Por isso, a ciência desantropomorfiza a realidade ou a natureza humanizada.

Tal declaração de Lukács (1976) sobre a desantropomorfização da realidade alcançável pela autonomia da generalização do conhecimento, pela ciência, pode ser polemizada com afirmações tecidas por Marx nos Manuscritos de 1844, de acordo com a leitura de Vázquez, no qual é acentuado o caráter antropológico da natureza e das ciências naturais, enraizado no pressuposto ontológico do surgimento de uma natureza humanizada mediante a atividade primária humana de transformação da natureza, integrando a natureza, anteriormente pura, ao mundo humano. Ou seja, a natureza que existe, efetiva, é natureza humanizada, está agregada à realidade humana. A esse respeito:

A indústria é a relação histórica efetiva da natureza e, portanto, da ciência natural com o homem; por isso, se ela é apreendida como revolução exotérica das forças essenciais humanas, então a essência humana da natureza ou a essência natural do homem é compreendida dessa forma, e por isso a ciência natural perde a sua orientação abstratamente material, ou antes idealista, tornando-se a base da ciência humana, como agora já se tornou – ainda que em figura estranhada – a base da vida efetivamente humana; uma outra base para a vida, uma outra para a ciência é antemão uma mentira. A natureza que vem a ser na história humana – no ato de surgimento da história humana – é a natureza efetiva do homem, por isso a natureza, é a natureza antropológica verdadeira (MARX, 2004, p. 112).

Então, supostamente, abrir-se-ia o adendo para uma possível contraposição em relação à afirmação lukacsiana sobre a, mesmo em termos ontológicos, desantropomorfização da realidade pelo intermédio da ciência. Podemos elencar tal suposição na seguinte assertiva feita por Marx sobre a necessária união entre as ciências naturais e ciências humanas sob a base comum antropológica: “Tanto a ciência natural subsumirá mais tarde precisamente a ciência do homem quanto mais tarde a ciência do homem subsumirá sob si a ciência natural: será uma ciência.” (MARX, 2004, p.112).

Porém, é questionável tal contraposição se levarmos em consideração o questionamento feito por Vázquez sob a ressalva de que as elaborações teóricas de Marx tecidas nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos” ainda possuem ranços da alavanca do materialismo feuerbachiano:

Essa tese do caráter antropológico das ciências naturais por seu objeto será abandonada mais tarde por Marx, quando elaborar, a partir de *A Ideologia Alemã*, sua doutrina da superestrutura ideológica na qual inclui evidentemente as ciências da natureza (VÁZQUEZ, 1977, p. 147).

Em relação a essa asserção de Vázquez (1977), devemos considerar o processo de continuidade e descontinuidade do arcabouço teórico de Karl Marx. Isso implica no fato de que as elaborações contidas na obra amadurecida *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels, complementa os conceitos tecidos em obras anteriores, e as ideias resultantes desse processo teórico *a contrario sensu* não devem ser analisadas, entre si, como retrocesso, incoerências diversas ou progresso variado. Dessa forma, especificamente, no que diz respeito às considerações sobre o antropologismo do materialismo feuerbachiano suplantado pela crítica do materialismo histórico-dialético, podemos destacar que a caracterização contida em “*A Ideologia Alemã*” é um complementário das opiniões colocadas nos *Manuscritos de Paris*, como se percebe na seguinte passagem daquela obra quando Marx critica a formulação feuerbachiana sobre a relação entre ciência e natureza:

Feuerbach fala especialmente do ponto de vista da ciência natural; ele menciona segredos que só se mostram aos olhos do físico e do químico; mas onde estaria a ciência natural sem indústria e o comércio? Mesmo essa ciência natural “pura” obtém tanto sua finalidade como seu material apenas por meio do comércio e da indústria, por meio da atividade sensível dos homens (MARX e ENGELS, 2007, p. 31).

Nessa passagem, também está implícito o caráter do materialismo histórico-dialético claramente exposto por Marx e Engels, que, em âmbito geral no livro “*A Ideologia Alemã*”, destacam o processo de humanização, da história, como resultante da atividade de transformação e autotransformação do ser social sem perder de vista a base orgânico-natural deste mesmo ser²¹.

Convém lembrar, antes de qualquer questionamento, a diferenciação entre o termo antropológico e antropomorfização tanto etimologicamente quanto filosoficamente. Em primeiro lugar, ambas as categorias possuem a mesma raiz semântica antropo (Homem).

²¹ E partindo dessas premissas básicas, Gramsci (1978) também observará claramente o estatuto sócio-histórico da “natureza humana” a qual não pode ser vista sob o olhar de um antropologismo natural pautado na explicação da unidade biológica como fundamento unilateral e mecânico para explicar o que de fato somos: “Que a natureza humana seja ‘o conjunto de relações sociais é a resposta mais satisfatória, já que inclui a idéia do devir: o homem torna-se, muda continuamente, com o mudar das relações sociais e porque nega o ‘homem em geral’; de fato as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal” (GRAMSCI, 1978, p. 51).

“Antropológica” é a derivação da palavra antropologia (do grego *άνθρωπος*, *anthropos*, que significa homem, conjugado com o termo também grego *λόγος*, *logos*, que transcreve em nosso idioma o sentido de razão ou pensamento), denotando o estudo ou a ciência do homem, ou seja, daquilo relativo ao homem ou da ciência que estuda o homem. “Antropomorfização” deriva do mesmo radical (antropo, em grego antigo *άνθρωπος*, *anthropos*, que significa homem; e a junção com o prefixo grego, *morphé*, *morfo*, que quer dizer forma), significando aquilo que possui características e aspectos relativos aos seres humanos ou processo de tomar forma humana.

Já na compreensão filosófica, podemos dizer que o termo antropológico é suprassumido por Marx a partir da concepção materialista feuerbachiana, que, por sua vez, denotava o caráter antropológico a algo que não é inerente ao homem, isto é, que não nasceu com ele, mas foi construído de acordo com a materialidade dada pelo homem. De acordo com Araújo, Silva e Paiva (2011, p. 5) o termo antropomorfização e desantropomorfização pode ser esclarecido, na tradição filosófica, com Kant:

Antropomórfico, por sua vez, é aquilo que parte do homem, da condição humana, como as decisões fundadas nos impulsos humanos, nas paixões e nos preconceitos, quer dizer, sem considerar o que o próprio fato ou objeto externo traz como imanente. Assim, desantropomorfizar é sair dessa condição e conhecer, transformar o fato ou objeto levando em conta o que ele traz em si, suas próprias qualidades, e não nossos preconceitos.

Disso decorre a compreensão de que o caráter antropológico da ciência colocado por Marx não exclui o sentido desantropomorfizador da ciência referenciado em Lukács. Ao contrário, complementam-se entre si para fundamentar a base ontológica da ciência. O primeiro busca explicar, em termos materialistas histórico-dialéticos, que a ciência não é inata ao homem, mas algo construído por ele nas condições reais de existência, no da realidade onto-histórica. Nos auspícios lukacsianos, à ciência, complexo criado e específico da reprodução do ser social, é enfatizado, enriquecendo a concepção marxista, o caráter peculiar do conhecimento científico como imanente e desantropomorfizador, logo capta a natureza e as coisas no seu em si, independente das significações dos atos humanos expressas na vida cotidiana, distanciando-se ou superando a consciência comum ingênua e espontânea enredada no mundo de interesses e necessidades imediatas da cotidianidade, isto é, no cotidiano que é expressão da realidade antropológica do homem. Portanto, a ciência consagra o homem inteiramente à medida que capta a verdade dos fatos, dos objetos, das leis naturais, de acordo com o desenvolvimento imanente, interno da natureza ou coisas, enriquecendo a vida diária

humana com os resultados e originando objetivações superiores. Nesse sentido, podemos dizer que a ciência parte do cotidiano, distancia-se deste e a ele retorna.

O comportamiento cotidiano del hombre es comienzo y final al mismo tiempo de toda actividad humana. Si nos representamos la cotidianidad como um gran río, puede decirse que de él se desprenden, em formas superiores de recepción i reproducción de la realidad, la ciencia y el arte, se diferenciam, se constituen de acuerdo com sus finalidades específicas, alcanzan su forma pura em esa especificidad – que nace de las necesidades de la vida social – para luego, a consecuencia de sus efectos, de su influencia em la vida de los hombres, desembocar de nuevo em la corriente de la vida cotidiana.” (LUKÁCS, 1966, p. 11-12).

Isso torna particularmente claro o fato de que a concepção marxista concebe a realidade como um todo único, “a unidade do diverso”. Portanto, o reflexo nas diferentes objetivações tem como base a realidade concreta, a totalidade, uma mesma realidade comum, na qual são estabelecidas as peculiaridades de cada objetivação na relação com o desenvolvimento histórico. Por isso que Lukács (1966, p. 35) alega: “Si queremos estudiar el reflejo em la vida cotidiana, em la ciencia y em el arte, interesándonos por sus diferencias tenemos que recordar siempre claramente que las três formas reflejan La misma realidad”.

Tais reflexos nascem das diferenciadas formas mistas da cotidianidade e na necessidade da vida cotidiana, assim o ponto médio entre o pólo estético e o pólo científico é o reflexo da realidade próprio da vida cotidiana. (LUKÁCS, 1966). Logo, o modo pelo qual o indivíduo da consciência comum constrói a vida de todo-dia, que escoa num movimento constante, é a forma como o sujeito estabelece uma relação na produção da teia social para se acostumar e se aglutinar, em determinado campo e em determinada situação histórica - concreta.

Mas, o homem age no cotidiano no emaranhado de confusões, mediante a práxis utiliza procedimentos cotidianamente para se conformarem e se familiarizarem perante as impressões imediatas da mesma realidade social baseadas no conhecimento do senso comum. Esses significados são frutos de uma relação imediata entre teoria e prática, e que, por conseguinte, é influenciado, pelas objetivações que elevam a relação entre esses dois polos (teoria-prática) à patamares superiores enredadas pelo reflexo científico, que estabelece variadas e crescentes mediações, históricas e sociais, entre a teoria e a prática. É só através desse distanciamento, mediatez, que pode haver a possibilidade para o surgimento do pensamento humano, a atividade teórica.

A práxis utilitária ordinária por ser historicamente determinada, no capitalismo, apresenta-se como fragmentária e reificada devido a fetichização que ocorre na sociedade burguesa. O homem da consciência comum regula suas motivações tendo em vista a inversão das coisas, as quais lhe aparecem na superficialidade, de forma fetichizada, ocultando a essência das relações entre os homens, isto é, só o que podem alcançar é o “mundo da pseudoconcreticidade”, uma visão precária, frágil, ilusória e fenomênica da realidade social (KOSIK, 2002). “O individuo se move num sistema formado de aparelhos e equipamentos que ele próprio determinou e pelos quais é determinado, mas já há muito tempo perdeu a consciência de que este mundo é criação do homem” (KOSIK, 2002, p. 86).

Esse mundo da cotidianidade é a forma fenomênica, parcial, da realidade. Essa realidade²² possui uma essência que se revela de modo inadequado na ordem fenômeno peculiar da vida diária dos homens. É por isso que o individuo necessita de uma atividade mental, o reflexo científico, para captar as forças ocultas pelo mundo fetichizado, a verdadeira essência das coisas. Através de um movimento de distanciamento dos preconceitos dados pela imediatez e dos mecanismos que adulteram e desviam sua busca, procura decompor o todo para captar a “coisa em si” da substância humana, objetivando compreender a realidade. Portanto, no propósito de busca da essência do real, o homem estabelece as condições para o propósito revolucionário posto pela dialética:

A destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, para alcançar a sua realidade, é apenas o outro lado da dialética, como *método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “práxis revolucionária”* (KOSIK, 2002, p. 22 -23 – grifos do autor)

Por isso, sob o mesmo viés, a relação teoria e prática expressa por Lukács está vislumbrando uma práxis total, a práxis humano-social, real, concreta, material e objetiva, com leis internas próprias na rede de relações entre causa e efeito, portanto, exterior ao sujeito das diferentes práxis que congregam entre si tendo como base a unidade da realidade social, que, como traduz Marx (1859, p. 1), “é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso”, sendo que ela não é uma simples fotocópia de um pensamento, ou, teleologicamente dada, pronta e acabada. Toda forma de práxis é expressa pela dualidade

²² “A realidade é a unidade do fenômeno e da essência” (KOSIK, 2002, p. 16)

entre sujeito e objeto, como entes inelimináveis, essenciais e inseparáveis: o momento subjetivo e o momento objetivo, como síntese entre ideia e matéria. Dessa forma, acentua Lukács (2010):

Assim, devido a práxis, o homem que continua a se desenvolver em uma multilateralidade cada vez mais variada se encontra defronte à *sociedade, ao seu metabolismo* com a natureza, à sua formação de órgãos para desenvolvimento próprio etc., como o que não apenas cresce a corporificação objetiva da generidade, tornando-se cada vez mais variada em muitos aspectos, mas ao mesmo tempo coloca múltiplas e diferenciadas exigências ao indivíduo humano nela praticamente ativo (LUKÁCS, 2010, p. 82, grifos do autor).

Na percepção lukácsiana, o caminho que leva à questão do entendimento da práxis não deve se restringir ao fato de que existe uma conexão íntima entre teoria e práxis - constatação claramente evidente para qualquer marxista - mas, deve levar em conta que a concepção de práxis deverá se esquivar da ótica que julga a práxis de modo estrito. O seu significado mais geral se volta para a relação sujeito e objeto inaugurada pelo trabalho, cuja força motriz se dá pelo fato de que para o sujeito agir, até de forma imediata, precisa antecipar uma interpretação mental por meio do reflexo, momento teleológico, visto que toda ação humana é movida por aspirações de fins, exigindo-lhe o conhecimento da realidade que aspira transformar, como também, conceber os meios, os mecanismos e as formas necessárias para concretizar sua ação. Sobre isso incide o fato de que toda práxis está interligada com algum tipo de conhecimento. Então, o desenvolvimento do pensamento humano sustenta-se nas demandas postas pela práxis real (LUKÁCS, 1984).

Como bem expressa pontualmente Sanchez Vázquez (1977, p. 406), no interior de antinomias variadas, “A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material”. E mais uma vez, recupera Vázquez (1977, p. 150) o acerto de Kosik: “sem a práxis como criação humano-social não é possível o conhecimento da própria realidade”.

3 TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS NEXOS ONTO-HISTÓRICOS PARA COMPREENDER A PRÁXIS EDUCACIONAL NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Tonet (2007), Saviani (1994) e Ponce (1998), ao investigarem, à luz do marxismo, a relação trabalho-educação, contribuem sobremaneira para a exposição dos seus nexos onto-históricos, nas variadas formas de organização social assumidas historicamente pela humanidade. Mészáros (2000; 2010), por seu turno, explicita a especificidade do complexo educacional no interior da reprodução capitalista contemporânea sob as amarras de uma crise do capital de caráter estrutural, entendendo que o modo de vida dos indivíduos acontece de acordo com a forma de produção de sua existência e, como dito antes, diante das necessidades postas, os homens transformam a natureza através do trabalho, para garantirem seus meios de subsistência.

Tonet (2007) explicita que, em seu sentido largo, a educação é um complexo universal e cumpre uma função essencial na difusão do conhecimento acumulado e da cultura humanística construído historicamente pela humanidade. Assim, como o homem não nasce homem, mas, produz-se socialmente como membro do gênero humano, em todo tipo de sociedade, de alguma maneira, o homem necessitará apropriar-se da herança acumulada pelo gênero humano.

O primeiro modo de produção foi o “comunismo primitivo”. Não havia classes, todos trabalhavam e compartilhavam dos mesmos produtos de suas atividades, tendo como base o bem comum. De acordo com Ponce (1998), nas comunidades primitivas, a educação se dava por meio da vida e para a vida, os adultos educavam as crianças na própria atividade, sendo uma função espontânea da sociedade em conjunto, tal como a linguagem e a moral. O ideal pedagógico consistia em adquirir a identificação profunda com os interesses e as necessidades da tribo e o patrimônio cultural, apesar de ser ínfimo devido ao pequeno desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas, era passado de geração a geração.

A complexificação do processo de trabalho e, conseqüentemente, o crescimento das forças produtivas somadas à apropriação privada do trabalho alheio

impulsionaram a descoberta da agricultura e da pecuária e possibilitaram a produção de excedentes. Eis aqui o marco da divisão da sociedade em classes de proprietários e não-proprietários. Para Saviani (1994), o fato de uma parte dos homens se apropriarem privadamente da terra e do trabalho alheio lhes dá a condição de poder sobreviver sem trabalhar, ao passo que os não proprietários que trabalham a terra assumem a manutenção de si próprios e de seus senhores. Aquela classe sem a necessidade de trabalhar pôde se beneficiar de um tempo livre, dando origem ao ócio. O ócio, por sua vez, possibilitou uma educação privilegiada para os detentores dominantes, e estava voltada para o desenvolvimento do espírito, com tempo e espaço determinado, chamada de escola. Em contrapartida, a educação da maioria que exercia atividades braçais produtivas continuava, tal como no comunismo primitivo, acontecendo no próprio processo de trabalho. Segundo Tonet (2007), a primeira sociedade dividida em classe, o escravismo antigo, através dos ideais da Paidéia, aspirava desenvolver no homem – ou seja, alguns poucos cidadãos – aquilo que era considerado próprio da natureza humana: o espírito e a política, em detrimento de todo tipo de atividades manuais relacionadas diretamente à transformação da natureza. Sob este prisma, a formação tinha como objetivo desenvolver o espírito humano.

Saviani (1994) confirma que algumas características da sociedade antiga continuam na Idade Média, com o modo de produção feudal. O meio dominante de produção também era a terra e a forma econômica dominante ainda era a agricultura. Contudo, a forma de trabalho agora era servil. A sociedade feudal era constituída de um lado pela nobreza e o clero e de outro pelos servos da gleba. Estes trabalhavam a terra e ficavam com uma parte da produção e repassavam a outra parcela ao nobre senhor feudal que tinha, dentre outras, a função de proteger com força militar os feudos. O clero, como é sabido, tinha bastante poder político sobre a sociedade fervorosamente religiosa de então e, somando-se a isso, sua presença marcante no cenário educacional com as escolas paroquiais, as escolas catedralícias e as escolas monacais, todas destinadas à classe dominante, cuja educação traduzia-se em formas dignas de ocupação do ócio. Assim, a educação dos nobres estava eminentemente voltada para a formação de cavaleiros e cavalheiros, ou seja, voltada para formação de nobres guerreiros e distintos freqüentadores da corte. Ao passo que os trabalhadores continuavam se educando no e para o trabalho.

Como no modo de produção feudal, diferentemente do escravismo, os trabalhadores ficavam com uma parte da produção, possibilitando a produção de suas próprias

ferramentas e de seus próprios mecanismos de produção, melhorou-se a alimentação e a população cresceu, possibilitando o excedente de produção, que serviu de base para o surgimento do comércio e das cidades e, por conseguinte, de uma nova classe: a burguesia. As relações mercantis expandiram em fronteiras mundiais, contribuindo para a acumulação de capital nas mãos da classe burguesa, temos então a constituição do capitalismo.

A sociedade capitalista, que é pautada na exploração do homem pelo homem, é constituída por classes sociais com interesses antagônicos, onde de um lado se encontra os detentores dos meios de produção, e de outro os que possuem unicamente a sua força de trabalho, aqui a sociedade passa a se organizar segundo o direito estabelecido formalmente, por convenção contratual. Considera-se o trabalhador como proprietário da força de trabalho e que vende essa força de trabalho mediante contrato celebrado com o capitalista.

O operário recebe meios de subsistência em troca de sua força de trabalho, mas o capitalista, em troca dos seus meios de subsistência, recebe trabalho, atividade produtiva do operário, a força criadora por meio da qual o operário não só restitui o que consome, mas também dá ao trabalho acumulado um valor superior ao que ele anteriormente possuía. O operário recebe do capitalista uma parte dos meios de subsistência existentes. Para que lhe servem esses meios de subsistências? Para o seu consumo imediato. Mas logo que eu consumo os meios de subsistência, eles ficam irremediavelmente perdidos para mim, a menos que eu aproveite o tempo, durante o qual esses meios me conservam vivo para produzir novos meios de subsistência, na criação, pelo trabalho, de novos valores, em substituição aos valores que fiz desaparecer com o consumo. Mas é precisamente essa nobre força reprodutiva que o operário cede ao capital em troca de meios de subsistência recebidos. Consequentemente, ele a perde. (MARX, 2006, p. 49).

A atividade vital do ser humano, essa capacidade de produzir riqueza e de autotransformação, assume um nível de perversidade nunca visto antes na história da humanidade, assume uma forma que está subjugada às forças estranhas do capital, este se torna sujeito histórico que subordina tudo a mais na sociedade burguesa, sustentada pela relação capital e trabalho. Marx, nos seus Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, afirma que na sociabilidade do capital, o trabalhador não se realiza na atividade que executa, o trabalho se torna alienante e desumanizante.

Conforme nosso autor, o objeto do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem. O estranhamento, no entanto, inverte essa relação de modo a tornar a atividade vital do homem, seu trabalho, apenas um meio para sua existência, transformando a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirada a natureza, o objeto da sua produção

e, por conseguinte, também a sua vida genérica. Nele, no trabalho estranhado, quanto mais o homem produz, menos tem para consumir, menos pode possuir e mais fica sob o domínio do seu produto, ou seja, a vida que concede ao objeto se torna hostil e estranha, então

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias, ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2004, p. 80)

Para Marx, o trabalho é uma condição necessária para que o homem seja cada vez mais livre, ele precisa através do trabalho útil-concreto satisfazer as suas necessidades, é esse trabalho concreto que vai produzir uma intermediação eterna entre o homem e a natureza, criando valores de uso para o seu produto, atendendo as necessidades de sua existência. Segundo Gomes (2006, p. 24):

Apesar de todo trabalho humano estar permeado por algum momento consciente, teleológico, é necessário, para que o trabalho possibilite ao homem realizar-se enquanto gênero humano, que este momento consciente, intencionalizado, teleológico, seja determinado pelo próprio trabalhador na objetivação daquilo que ele subjetivamente se propõe a produzir.

Porém, devido às determinações do mundo atual, que está mergulhado na lógica do capital, é impossível a realização de uma atividade explicitadora das potencialidades humanas, mas sim um trabalho pautado na exploração do homem pelo homem e na reprodução, alienante (TONET, 2006). O trabalho assumiu características desumanas, os trabalhadores não se realizam nas atividades que executam. De acordo com Chagas (2009), Marx afirma que o trabalho deixa de ser uma atividade livre e positiva, com o qual o homem se identifica, e se transforma numa atividade sob o controle de outro numa potência negativa, estranha e hostil. No capitalismo, o trabalho deixa de ser trabalho útil concreto, que produz valor de uso, e se transforma em trabalho abstrato, quantitativo, criando valor de troca, que acaba tendo primazia sobre o valor de uso. Desta feita, Marx declara:

O trabalho é exterior ao operário [...] em seu trabalho, ele não se afirma, mas se nega, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve uma livre atividade física e intelectual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Em consequência, o operário só sente perto de si mesmo fora do trabalho e no trabalho, ele se sente fora de si. Sente-se em casa quando não trabalha e quando trabalha, não se sente em casa [...] O trabalho não é seu próprio, mas de um outro, não lhe pertence e nele ele não se pertence, mas a um outro. (MARX *apud* JIMENEZ, 2001, p.3)

Em suma, com a propriedade privada, o trabalhador torna-se ontologicamente estranhado em relação ao produto do trabalho, a atividade produtiva, a vida genérica e aos outros homens. Esse estranhamento inicia-se no mundo do trabalho e ecoa em todos os complexos sociais, dentre eles, o complexo educacional, que como já afirmamos anteriormente, é o campo onde se põe em curso o pertencimento do indivíduo ao gênero humano e que este último é o fator determinante na produção do primeiro.

O capitalismo, como já explicitado, é a sociabilidade regida por leis do capital, este por sua vez, “é uma relação social de produção” (MARX, 1980, p.28), pautada na compra e venda da força de trabalho, em outras palavras, na exploração do homem pelo homem (TONET, 2006).

O capital não consiste apenas de meios de subsistência, instrumentos de trabalho e matérias-primas, não consiste apenas de produtos materiais; compõe-se igualmente de valores de troca, Todos os produtos de que se compões são mercadorias. O capital não é, portanto, apenas uma soma de mercadorias. O capital não é, portanto, apenas uma soma de produtos materiais, é também uma soma de mercadorias, de valores de troca, de grandezas sociais.

É importante assinalar que, ao falarmos de capital estamos nos reportando a um processo sócio histórico resultante da antítese de outros modos de produção que antecedem ao atual, ou seja, “o capital não é uma coisa” (TONET, 2003, p. 202) e seu surgimento é anterior ao capitalismo. Como bem especifica Mészáros (2000, p.8):

Os elementos constitutivos do capital /.../ remontam a milhares de anos na história. Entretanto, durante a maioria desses milhares de anos, eles permaneceram como partes subordinadas de sistemas específicos de controle do metabolismo social que prevaleceram historicamente em seu tempo /.../ Somente nos últimos séculos sob forma do capitalismo burguês, pôde o capital garantir sua dominação como um ‘sistema social’ global.

Este sistema se fortaleceu pela acumulação de riqueza concentrada nas mãos de uns poucos indivíduos e tem como objetivo último o lucro em proporções cada vez maiores. O lucro e a acumulação tomados como meta só podem ser mantidos por meio da exploração e da expropriação, gestando uma sociedade cindida em proprietários dos meios de produção e possuidores de força de trabalho. Tal lógica, ao fim e ao cabo, subordina o trabalho ao capital e impõe aos trabalhadores, a fim de assegurar sua sobrevivência, a obrigatoriedade de negociar com os proprietários o único meio de produção que lhes resta, sua força de trabalho.

A forma de negociação, dentro da expressão histórica que o capital assume, nomeada de capitalismo, caracteriza-se principalmente pela compra e venda do meio de produção do trabalhador, reduzido agora ao indivíduo assalariado formalmente livre para realizar a atividade da troca (trabalho por salário), porém, substancialmente submetido à lógica da exploração. Por isto Marx (1980, p. 30) pode, categoricamente, afirmar que “O operário morre se o capitalista não o emprega. O capital desaparece se não explora a força de trabalho, e para o fazer tem que comprá-lo”.

Esta relação desigual revela a dinâmica intrínseca do capital (ismo), a qual, segundo Mészáros (2000), existe devido à extração do sobretrabalho, conseqüentemente, à criação do salário que o proprietário dos meios de produção paga ao trabalhador. Para ele, o capital triunfou sobre seus antecedentes históricos porque reduziu o trabalho útil/concreto - produtor de objetivações que visavam satisfazer as necessidades humanas - a uma expressão abstrata, ao “imperativo fetichizado do ‘valor de troca’ quantificável e sempre expansível” (MÉSZÁROS, 2000, p. 8), buscando continuamente ampliar o patamar de lucro dos detentores dos meios de produção, realizando assim o ciclo de reprodução do capital(ismo): produção-consumo-circulação-acumulação.

Neste ciclo que se move pela complementaridade e contradição entre seus componentes, podem ocorrer momentos de maior ou menor intensidade de atrito entre eles, caracterizando o surgimento de uma crise no interior do sistema (MÉSZÁROS, 2010), obrigando-o à utilização de mecanismos que garantam a “superação” da crise e a sobrevivência do capital.

As crises capitalistas se apresentam não como defeito do sistema, mas como algo inerente à própria natureza do capital, no interior do seu *modus faciendi*, como alternativa, *Affectio tenendi*, em direção à manutenção da reprodução capitalista. Mas, como bem ressaltam Netto e Bráz (2009, p. 157): “as crises são inevitáveis sob o capitalismo; mas é perfeitamente possível e viável uma organização da economia estruturalmente diferente da organização capitalista, capaz de suprimir as causas das crises.”.

Ao longo da história este sistema vivenciou várias crises cíclicas, com causas diversas determinantes. Á exemplo do que ocorreu em 1929, que teve como principal causa a

queda da taxa de lucro impulsionada pela superprodução. Nesse momento, produz-se um novo estágio do desenvolvimento do capitalismo mundial. O Estado de Bem Estar Social, por meio de políticas públicas, é gestado com objetivo de superação da crise econômica, sendo construído um novo pacto social e, em razão disso, reformas institucionais são realizadas. Entretanto, o expoente Mészáros diz que o keynesianismo foi mais uma tentativa falível para a superação do capital: “Tudo o que aquelas tentativas conseguiram foi somente a ‘hibridização’ do sistema do capital’, /.../ mas não soluções estruturais viáveis” (2008, p. 9). Além disso, o mesmo declara que o Estado do Bem estar Social só ocorreu nos países desenvolvidos.

Atualmente, a crise assume contornos distintos das anteriores, podendo ser definida como de natureza estrutural.

Em termos mais simples e gerais, uma crise estrutural afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Uma crise não estrutural, em vez disso, afeta apenas algumas partes do complexo em questão e assim, não importa o grau de gravidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutural global (MÉSZÁROS, 2010, p. 71 – grifos do autor).

Segundo Antunes (1999), a partir dos anos de 1970, devido à crise do modelo taylorista e fordista (fase de grande acúmulo de capital), esta forma de sociabilidade começou a dar sinais críticos de decadência, cujos traços mais evidentes foram: queda da taxa média de lucro; evidências da fragilidade e exaustão do ciclo fordista de acumulação capitalista; crescimento e surgimento do desemprego; esgotamento do mercado; incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho. Nas palavras de Antunes (1999 p. 31):

A denominada crise do fordismo e do keynesianismo era expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia, em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital, onde se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro, decorrente dos elementos acima mencionados. Era também a manifestação, conforme indiquei anteriormente, tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontrollabilidade do sistema de metabolismo social do capital.

Agora a lógica é o Estado mínimo, ou seja, a ausência cada vez mais acentuada do Estado nas políticas sociais e a intensificação das privatizações dos órgãos públicos. No novo

modelo neoliberal, proclama-se uma economia sem intervenção estatal, menos Estado e mais mercado, e este é encarado como motor do organismo social que regula o capital e o trabalho. O discurso neoliberal defende que o livre mercado garante a competitividade, o individualismo, a liberdade e a busca do lucro, já que esses “direitos naturais” dos indivíduos, de acordo com os intelectos do neoliberalismo, não podem existir numa sociedade sob o controle do Estado. Dessa maneira, é necessário cortar os gastos públicos, ou seja, as políticas públicas que, supostamente, são as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. Por isso, é recomendável a privatização dos serviços públicos, possibilitando o aquecimento do mercado, o padrão de qualidade e a competitividade. Nas palavras de Lins (2001, p.12), “No limite, a ingerência estatal é vista como uma tendência que pode conduzir ao totalitarismo, ou ao ‘caminho da servidão’, segundo Hayek”.

Porém o que se percebe é uma presença cada vez maior do Estado, na esfera econômica, através de incentivos fiscais, formação de blocos econômicos, entre outras ações. Ao contrário dos setores sociais, o que se identifica é um estado mínimo, mas que faz concessões àquelas políticas públicas necessárias para reproduzir e sustentar o capital, obedecendo, assim, às ordens das agências mundiais (Banco Mundial, UNICEF, FMI...). Segundo Mészáros (2008) o Estado sempre exerceu sua função de mantenedor do metabolismo social do capital, visto que o sistema da burguesia é incapaz de garantir a expansão do capital na escala pretendida sem a administração do Estado. Entretanto, segundo esse teórico, nos momentos atuais de crise profunda do movimento contraditório do capital, até mesmo a ajuda externa do Estado se torna limitada, visto que o capital impôs ao Estado, exigências cada vez mais extensas e infinitas para perpetuar sua reprodução social. Ele diz: “Na verdade, a crise estrutural do capital é inseparável da insuficiência crônica dessa ajuda externa, sob condições em que os defeitos e as falhas desse sistema antagonístico de reprodução social exigem uma oferta ilimitada dela.” (MÉSZÁROS, 2003, p.31)”.

Vale ressaltar que com a substituição do modelo de produção fordista – taylorista para o toyotismo houve algumas mudanças agravantes para o proletariado, tais como o enfraquecimento dos sindicatos, partidos, órgãos, associações etc., ligados à representação dos trabalhadores, pois estes são incentivados a se orientarem pelos interesses dos capitalistas. Há, ainda, uma falsa sensação de profissionalização e coletividade na empresa, pela exigência de um trabalhador polivalente e que trabalhe em equipe, mas esta cobrança só aumenta a

concorrência entre os operários dentro da fábrica e os salários não são corrigidos à altura do aumento da qualificação. Além disso, a lógica é a diminuição de operários e o aumento das horas extras. Apesar do grande avanço tecnológico o tempo livre do proletário, sugerido por Marx, fica cada vez mais irrealizável. Por outro lado, em resposta à crise, as taxas de desemprego aumentam, e, a cada dia em todo o mundo (países pobres e ricos) milhares de pessoas se aglomeram no “exército de reservas”. Sobre isto, Mészáros comenta 2003, p.27:

A tendência devastadora ao desemprego crônico hoje afeta até mesmo os países capitalistas mais adiantados. Ao mesmo tempo, também as pessoas ainda empregadas naqueles países têm de suportar a piora de suas condições materiais de existência, o que é admitido até mesmo pelas estatísticas oficiais.

Este aspecto mostra a racionalidade destrutiva do capitalismo, pois apesar da humanidade ter alcançado um enorme desenvolvimento das forças produtivas, acoplado a um significativo avanço tecnológico, além de ter criado riquezas capazes de satisfazer as necessidades de todos, é verificado a falta de distribuição e socialização desses benefícios. Ao contrário, agrava mais ainda a degradação dos indivíduos e do meio ambiente. Como bem esclarece Antunes (1999 p. 33-34, grifos do autor):

Em meio a tanta destruição de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que tem enormes contingentes *precarizados* ou mesmo à margem do processo produtivo, elevando a intensidade dos níveis de desemprego estrutural. /.../ e o prolongamento da jornada de trabalho. /.../ como receituário para a saída da crise.

O panorama crítico que presenciamos, portanto, não atinge apenas determinado setor, mas o conjunto das relações sociais ao longo de um período definido apenas em seu início e promove a alocação de inúmeras estratégias, em distintos ramos da atividade social, que objetivam efetivar os mecanismos de garantia da (re) produção do próprio capital.

A educação, como um dos componentes da conformação social já de longa data submissa aos desígnios desse sistema – em crise, não custa acentuar - passa a exercer um significativo papel no conjunto destes mecanismos. Para entendermos isto, é *mister* pontuarmos que partimos do princípio de que a atividade educacional é, por sua essência, o campo onde se põe em curso o pertencimento do indivíduo ao gênero humano e que este último é o fator determinante na produção do primeiro.

Como portadora dos códigos necessários à transposição da individualidade à genericidade, a educação, em qualquer forma histórico-social, possibilita a propagação dos

valores, conhecimentos, habilidades etc exigidos à reprodução social. Entretanto, este caráter conservador da educação (TONET, 2005) está intrinsecamente ligado ao modo como a totalidade social é produzida. Há tempos que a matriz que impulsiona a concretude da totalidade social encontra-se, em larga medida, definida a partir das determinações do capital e, mais recentemente, da sua forma histórica o capitalismo, cujas dinâmicas, em termos gerais, descrevemos anteriormente.

Como também já informamos, nos momentos em que se depara com barreiras que bloqueiam sua natureza expansionista e entram o alcance de seus objetivos, em síntese, em tempos de crise, o capital utiliza-se de sua complexa maquinaria para administrá-la e aglutinar soluções que suspendem, mesmo que temporariamente, suas contradições (MÉSZÁROS, 2010). Este processo vai, em última instância, determinar os rumos da totalidade social que, por sua vez, definem a dinâmica da relação indivíduo-gênero. É oportuno enfatizarmos que, sob nenhuma hipótese, concebemos a identidade entre totalidade social e capital. O que estamos afirmando é que, no período atual, devido à sua essência expansionista, o capital visa ocupar todos os quadrantes da totalidade social, pleiteando sua identidade com a mesma.

Esta crise, que representa “a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos” (MÉSZÁROS, 2010, p.14), tem exigido do capital uma série de transformações tanto no padrão produtivo quanto ideológico de controle do metabolismo social, levando-o a adotar uma “atitude cada vez mais agressiva e aventureira” (MÉSZÁROS, 2003, p. 59) que não se constrange a um único momento de sua reprodução, mas se espalha a todos os mecanismos postos em curso para tal.

No concernente à educação, a crise atual ocasiona desde o descaso do Estado no tocante à esfera pública até a promoção de uma perspectiva educacional cada vez mais afinada à lógica do mercado. Neste sentido, a educação é atingida, entre outros aspectos, em sua especificidade de produzir “em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13), em suas bases teóricas e metodológicas, assim como em sua potência revolucionária. Tonet (2005) esclarece que a crise estrutural do capital avançou em duas frentes de ataque à educação: a primeira expressa pelo reformismo em torno de métodos, técnicas e conteúdos e a segunda pelo ardiloso projeto de privatização deste complexo. Portanto, o sentido lato da educação

atualmente está supra-sumido ao sentido estrito e atende aos interesses dominantes vigentes na sociedade capitalista, que é definida a partir das determinações do capital.

Diante desse quadro, tornou-se lugar comum falar que a educação encontra-se em crise, assim como, enfadonhamente, apontam-se inúmeras formas de solucioná-la, seja pela adoção de “novos” métodos e procedimentos, seja pela reestruturação das bases do pensamento, a exemplo do que anuncia Morin (2005) em suas ideias sobre a complexidade e sua aplicação pedagógica²³.

O que os proféticos autores deixam de relacionar é que o espectro que adentra a educação encontra seu fundamento para além desta, estando seus pilares fincados na crise que assola o sistema do capital há várias décadas. A conexão entre o vigente sistema educacional e o modo de produção capitalista impossibilita o escape daquele aos determinantes deste. Por esta razão, não podemos pretender discorrer sobre algum domínio educacional sem termos o entendimento, mesmo que breve, da questão primaz: o capital e sua crise contemporânea.

Na medida em que o complexo educacional é o *locus* da apropriação dos elementos indispensáveis à reprodução social, o capital tende a submetê-la ao seu domínio, impondo-lhe seu conteúdo político e ideológico. Isto pode ocorrer por meio de distintos artifícios, sendo bastante comum a adoção de um determinado ideário pedagógico (uno ou de múltiplas vertentes) que condense os métodos, técnicas, conteúdos, procedimentos, posturas etc, imprescindíveis às respostas que o movimento do ciclo de reprodução do capital exige. Na história da educação de nosso país, por exemplo, presenciamos esta confluência tanto nas primeiras décadas do século vinte, com a marcante penetração do pensamento escolanovista que atendia às reivindicações da incipiente modernização/industrialização brasileira, quanto no período ditatorial militar mais recente que alçou os pressupostos da Teoria do Capital Humano à centralidade das políticas educacionais, buscando atender às exigências de eficiência e competitividade que o glossário desenvolvimentista apregoava. Podemos ainda trazer à tona os ditos novos paradigmas educacionais (entre eles: Pedagogia das Competências, Professor Reflexivo, Teoria da Complexidade) que hoje se postam como

²³ Em matéria veiculada na edição de N° 154, a Revista Nova Escola destacou os seis grandes representantes que figuravam como o que de mais inovador e eficiente existe para as respostas que o atual cenário educacional em crise exige. Seriam eles: o francês Edgar Morin, o suíço Philippe Perrenoud, os espanhóis César Coll e Fernando Hernández, o português António Nóvoa e o colombiano Bernardo Toro.

potentes faróis a sinalizar os rumos que a educação do futuro deve tomar se quiser navegar nas promissoras águas da “sociedade do conhecimento”.

Não por acaso este tem sido o horizonte informado nas publicações gestadas em conferências internacionais sobre educação e nos documentos voltados à área expedidos por organismos multilaterais como UNESCO e Banco Mundial²⁴. A aclamada sociedade da informação anuncia a boa nova de que, no tocante à produção da riqueza material, a centralidade não caberia mais ao trabalho e sim ao conhecimento, o que, de pronto, alavanca a urgência de que os indivíduos se apropriem das novas ferramentas requeridas pelo processo produtivo. Caberia à educação proporcionar-lhes esta apropriação imediata. A recomendação, repetida à exaustão, é que se intensifique a relação entre escola e trabalho, abrindo-se frente já na educação básica. Como, na “sociedade aprendente”²⁵ o próprio conhecimento é efêmero, o ideal é que a escola ensine os conhecimentos básicos que possibilitem ao indivíduo ingressar o mais rapidamente na produção e dê-lhe condições para continuar aprendendo ao longo da vida.

Este caráter pragmático endereçado à educação nesta primeira década do século vinte já se fazia presente nos últimos anos do milênio anterior, revelando o sentido pedagógico da chamada sociedade da informação: conhecimento útil para uma vida útil (produtiva ao capital), estendida agora às últimas forças dos indivíduos.

Em tal contexto, a educação ganha papel fundamental dentro da reorganização produtiva do sistema (também político-ideológica), na medida em que nela concentram-se mecanismos de promoção de uma determinada forma de relação com a realidade, isto é, em último *front*, a condução da produção da consciência das pessoas. Para adensar sua lógica no interior do complexo educativo, o capital necessita do auxílio de diferentes instituições, tanto locais quanto internacionais. Em âmbito global, este papel tem sido atribuído, atualmente, a agências como o Banco Mundial e a UNESCO, que, nos últimos anos, têm patrocinado eventos e publicações que problematizam a aproximação entre a educação escolar e as exigências informadas pela “sociedade do conhecimento” (LEHER, 1998). Uma miríade de

²⁴ Entre eles citamos o Relatório: Educação, um tesouro a descobrir (1998), elaborado por uma comissão oriunda da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990); *Educación y Conocimiento: eje de La transformación productiva con equidad* (Santiago, 1992); *Prioridades y Estratégias para la educación* (Banco Mundial, 1995).

²⁵ Esta é mais uma das múltiplas nomenclaturas que traduzem as prerrogativas da “sociedade do conhecimento”.

políticas educacionais, em especial, plantadas nos países que gravitam a periferia do capitalismo, têm se pautado pelas orientações destes organismos, verificando-se isto na legislação da área e em inúmeros programas de cunho educativo (SHIROMA, 2005).

A imagem crua dessas determinações se dá quando voltamos o olhar para a idéia de gestão participativa, educação solidária ou comunidade na escola, que nada mais é do que a ausência do Estado na educação buscando “os amigos da escola” para supri-la. A carta que servirá de escudo para essa premissa básica de transferência de responsabilidades para a sociedade civil será a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos que ocorreu em Jomtien (Tailândia), no mês de março de 1990, organizado pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PENUDE, tendo participado também vários países e organizações não-governamentais. Este movimento consagrou o Movimento de Educação para Todos, firmado pelo Banco Mundial que se tornaria o “Ministério Internacional da Educação Mundial”, estabelecendo uma nova reforma educacional para os países periféricos, dentre eles o Brasil. O documento é bastante pertinente nesse aspecto que vem consolidar políticas de Estado-Mínimo para setores sociais, ou seja, a chamada relativização do dever do Estado, que abre espaço e consolida parcerias com a sociedade civil. No Brasil governado por Fernando Henrique Cardozo a política neoliberal não era incongruente: operavam a filtragem de estratégias compatíveis com a política de descentralização e descartavam-se políticas educacionais efetivas que não se coadunavam com a bandeira da “solidariedade coletiva”, com o nítido intuito de ajustar o país seguindo a agenda dos organismos internacionais se deflagravam leis internas, especificamente na L.D.B (9.394/96), que nas palavras de Saviani citado por Frigotto, 2003, p.17: “/.../ deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e compatível com o Estado Mínimo.”

Segundo Zanardini (2007) essas políticas de racionalização dos gastos são características da substituição da “velha racionalidade” pela “nova racionalidade” do Estado. Essa reforma estatal se deu pela implementação da administração público gerencial que substituiu o modelo racional-legal ou burocrático. Nas palavras de Shiroma citado por Zanardini (2007, p. 248) era necessário uma “... reforma administrativa que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas.” Dessa forma viabilizaria a redução dos custos, isto é, um Estado

racional de fato (ZANARDINI, 2007). Sob o assento nessa plataforma convinha-lhes aclamarem a “participação social”, cuja qual não se configurava como algo efetivo devido a impossibilidade de humanização neste tipo de sociabilidade regida pela exploração do homem pelo homem.

No tocante ao discurso da bandeira “todos pela educação”, o documento editado em Jontiem (Tailândia/1990) se faz conexo à chamada relativização do dever do Estado, que abre espaço e consolida parcerias com a sociedade civil,

“/.../ uma ampla gama de colaboradores – famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. – participem ativamente na planificação, (gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica).” (UNESCO, 1990, p. 7)

Nesses eventos das agências multilaterais do capital são firmados acordos e planos, como O Plano de Ação para Satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagens, da Conferencia Mundial sobre Educação para Todos (1990), que foi “/.../ concebido como uma referência e guia para os participantes deste evento” (UNESCO, 1990, p. 5), assim, cada país deveria desenvolver o seu plano interno em sintonia com os acordos presentes no documento para efetivar uma “colaboração planetária” e obter a garantia de assistência das agências, ou seja, os recursos, assessorias, informação e apoio do Banco Mundial. Assim realça as idéias: “(...) Este plano de Ação prevê , sobretudo uma performance conjunta para o desenvolvimento da educação básica endossado por um compromisso duradouro dos governos e seus colaboradores nacionais e internacionais” (SEGUNDO, 2007, p. 137).

Segundo (2007) afirma que as ações foram implantadas naqueles países que tinham problemas na oferta do ensino fundamental, nível de ensino considerado neste documento como básico e essencial para os integrantes da classe marginalizada. A idéia passada é que somente seguindo esta “cartilha” se poderia alcançar o desenvolvimento sustentável e o crescimento geral desses países pobres ou, supostamente, em desenvolvimento, sob a crença de que tais nações não conseguiriam dirigir-se e se restabelecerem solitariamente o que justificaria a necessidade de uma ajuda exterior.

No plano estão estabelecidas metas que devem ser enfatizadas nas políticas nacionais seguindo o caráter de focalização estratégica para apontar os grupos específicos : “o estabelecimento de metas direcionadas a esses grupos prioritários de educandos pode ajudar

planejadores, profissionais e avaliadores a não se desviarem do seu objetivo.” (UNESCO, 1990, p. 6). A justificativa é que o Estado deve concentrar os gastos do campo social a programas voltados para o combate à pobreza. Contudo, de fato, o que se deseja é a racionalização dos gastos e a oferta de uma educação minimalista para segmentos específicos, sem considerar a educação como um direito social de todos.

As dimensões das metas propostas no referido plano de ação que deverão orientar as medidas nacionais são essas:

1)-A expansão dos cuidados e atividades , visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar; 2)- O acesso universal ao ensino fundamental (ou ao nível considerado básico), que deveria ser completado com êxito por todos; 3)- A melhoria da aprendizagem, tal que uma determinada porcentagem de um grupo de faixa etária “x” atingisse ou ultrapassasse o nível de aprendizagem desejado; 4) A redução do analfabetismo adulto á metade do nível de 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo de homens e mulheres; 5)- A expansão de oportunidades de aprendizagem para adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade; 6) A construção, por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável.(UNESCO, 1990, p. 6)

O teor sintético do texto nos dá a imagem nítida da perspectiva ideológica presente na Declaração Mundial de Educação para Todos, aponta o ensino fundamental como um nível de ensino básico que deve ser subsidiado por recursos públicos e de atendimento gratuito, os outros níveis de ensino como Educação Infantil, Médio e Superior são desconsiderados como assistência obrigatória do Estado. Nesse sentido, proclama-se a relativização do dever do Estado, um Estado Mínimo para as políticas sociais e um Estado-Máximo para intervir na economia e engrandecer os ricos empresários e bancários, abrindo espaço para consolidar parcerias com a sociedade civil.

Essa concepção se reduz a abordagem minimalista apontada na Declaração de Salamanca, especialmente, quando afirma que “Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade *de obter e manter um nível aceitável* de conhecimento” (UNESCO, 1994, p.10, grifo nosso). Neste viés, a luta é para manter um nível mínimo, o aceitável pelos organismos multilaterais, ou seja, o conhecimento em doses homeopáticas e a formação unilateral para os indivíduos com alguma deficiência, principalmente, os pertencentes à classe trabalhadora.

Na verdade o que se deseja com a atenção voltada para o ensino fundamental e para a alfabetização das massas é a negação do conhecimento à população pobre dos países

periféricos, visto que enquanto estes deixam de investir em níveis de escolarização mais elevados, os países desenvolvidos investem maciçamente na instrução de sua população e nas universidades, almejando o seu crescimento tecnológico. Isso implica no fato de que as declarações formalizadas em nome do Projeto de Educação para todos, a serviço do Capital, não propõem a democratização do conhecimento acumulado e construído historicamente pela humanidade, ao contrário o que se concretiza são as medidas para a negação deste.

E para cumprir a tônica mistificadora propagam o discurso do “aumento da aquisição dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor” (UNESCO, 1990, p. 6), destoando-se da realidade, visto que sabemos, à luz da ontologia marxista, da impossibilidade de uma vida melhor, com o desenvolvimento de todas as potencialidades e efetivação dos valores humanos, numa sociedade cindida e regida pelo capital, propósito que poderá se tornar viável, somente, numa forma de sociabilidade emancipada, ou seja, seria necessária a superação do capital. Portanto, evidencio essa idéia em Tonet, 2007, p.59:

Considerando, pois, a impossibilidade de um mundo verdadeiramente humano sob a regência do capital e a possibilidade deste mundo para além dele, toda discussão sobre valores éticos tem que, necessariamente, ter como ponto de partida o questionamento radical do capital, da propriedade privada. Toda discussão que desconheça, passe ao largo ou não admita que a lógica do capital é o fundamento ontológico dessa forma de sociabilidade, é uma discussão estéril, falseadora e fadada ao fracasso.

Outro ponto questionador do documento abordado são os “princípios de ação” que logo no início assevera a defesa, atualmente bastante propagada, de uma educação não-formal, ou seja, defende-se uma educação que não necessariamente aconteça na escola, mas que também possa ocorrer em ambientes não- formais, isso implica na desvalorização de um processo educativo sistemático, formal e contínuo que possibilite a intencionalidade sócio-política da educação, cujo qual se dá no sentido de difundir o patrimônio espiritual produzido pela humanidade, ou seja, instrumentalizar a classe marginalizada.

Para cumprir com as determinações oriundas das agências multilaterais fez-se de suma relevância consolidar o discurso de que urge reformar o modelo pedagógico defasado em relação ao contemporâneo mundo multirrisco, cuja vitrine mais luminosa é o mercado interdependente nomeado de globalização. A seu turno, a globalização capitalista arregimentou uma série de novas posturas que alcançam a singularidade dos indivíduos,

exigindo-lhes o aporte cada vez maior de competências, valores, conhecimentos, habilidades etc que os instrumentalizem ao trato da alegada incerteza gerada pelas novas relações econômicas e sociais. Desenhado o círculo, projetou-se à educação, escolar principalmente, a tarefa de promover esta convergência, não bastando remodelar somente métodos, técnicas ou conteúdos. A idéia movente é assumir-se a primazia da inovação, a qual deverá perspectivar todo o arcabouço pedagógico, incluídas aí desde as teorias do campo educativo e as produções de áreas contribuintes até as ações cotidianas executadas pelos professores em suas salas de aula.

Frente ao frenesi renovador que se proclama, os docentes são convocados a inovar em suas práticas, buscando nos espaços formativos os elementos que lhes possibilitem tornar sua atividade contributiva aos modernos anseios sociais. A concepção vigente afirma que “a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçada tanto na cultura em que o professor se constitui, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções” (CUNHA, 2009, p.221). Assim, é aclamado, predominantemente, que só através da busca incessante de uma teoria/prática polissêmica, o mestre realizaria de forma satisfatória seu desempenho, cumprindo sua função de preparar os aprendizes para a vida no novo milênio (DELORS, 1998).

É cabível resgatarmos que o interesse em torno da formação do educador ampliou-se a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990) sob a chancela da UNESCO e do Banco Mundial. Segundo a análise da Conferência, expressa em linhas mais nítidas no Relatório Delors²⁶ editado na mesma década, o modelo escolar em curso mostrava-se inadequado à preparação dos alunos para o mundo do trabalho e aumentava o insucesso escolar, contribuindo, desta forma, para o agravamento da desigualdade social expressa, principalmente, nos altos índices de analfabetismo e pobreza que rondavam boa parte dos países do globo, com ênfase para o grupo denominado “E9” do qual o Brasil era partícipe. Ao lado deste exame sobre o fator escola declarava-se a importância do professor no tocante à reversão do quadro tão indesejado. Com base nisto, o foco na sua formação tornou-se mais presente nas políticas (inter) nacionais de educação.

²⁶ Este Relatório é um dos inúmeros rebatimentos da Conferência de Jomtien, realizada em 1990. Intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, o Relatório foi produzido pela “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, coordenada pelo pedagogo francês, consultor da ONU, Jacques Delors.

Esse enfoque se torna mais evidente na Declaração de Nova Delhi (1993), que veio reafirmar as indicações de Jomtien, influenciando, a seu turno, medidas educacionais do governo brasileiro. Em terra *brasilis*, a partir dos anos de 1990, a preocupação com o papel a ser desempenhado pelo professor manifestou-se no discurso do reconhecimento profissional deste trabalhador, espelhado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e na criação de fundos supostamente destinados à elevação dos índices de qualidade da educação básica por meio do aporte de recursos voltados, entre outras coisas, à valorização do magistério.

No campo da formação docente, distintas perspectivas teóricas emergiram para dar conta da modelagem educativa imputada por organismos multilaterais, entre os quais aqueles já elencados. Independente das suas especificidades, as teorizações apresentadas coadunavam-se ao novo receituário pedagógico aviado no Relatório Delors, mais especificamente em seu capítulo quatro, quando o mesmo lança os alicerces para a escola do futuro: os quatro pilares da educação - aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Em síntese, estes pilares descortinavam o mote pedagógico necessário ao *modus operandis* da dita sociedade globalizada: a aprendizagem ao longo da vida. Preso a este certame, a escola e o professor deveriam fomentar nos estudantes (mas também o professor deveria desenvolver para si) a capacidade de continuar absorvendo os conteúdos imperativos à nova conformação social, sob as bases de um conhecimento cujos matizes eram a produção freneticamente superficializada e a efemeridade.

Para alcançar tão original objetivo, imprimiu-se um cardápio com diferentes opções à clientela: pedagogia do professor reflexivo, (neo) construtivismo, pedagogia de projetos, pedagogia multi-culturalista, teoria da complexidade são apenas algumas das inúmeras elaborações que adentram a formação docente, caracterizadas, de forma ampla, pela heterogeneidade das correntes de pensamento que lhes dão sustentação.

O conteúdo divulgado nestas “pedagogias” em nada pode ser distanciado do significado instrumental definido pelo capital para a educação do futuro. Em última análise, elas fazem parte, em maior ou menor grau, de uma nova premissa do pós – modernismo ou do (neo) pragmatismo, no qual os conteúdos são visados no seu sentido prático-utilitário, para uma ação ativista e imediatista. Segundo Soares (2007. p. 35), para essa nova corrente

filosófica da “correnteza” do capital: “... a teorização é desnecessária ela só faz sentido se possui valor prático. O prático e o útil confundem-se com a própria verdade”. Tal premissa pode ser averiguada na defesa neo - pragmática da impossibilidade da filosofia em explicar a realidade. Pois, segundo o teórico pragmático Ghiraldelli Jr. (2005, p.124), “(...) o pragmatismo é negativo (...)”. Como filosofia que “(...) não quer fundamentar absolutamente nada (...)”, ou nas próprias palavras do maior expoente da corrente neo-pragmática Richard Rorty citado por Soares (2007, p. 99):

‘Estes esforços fúteis para filosofar (...)’ distancia a esquerda do ativismo e a concentra numa postura de expectadora que a leva a produzir ‘(...) alucinações teórica’. Ademais, garante p filósofo em pauta, o teorismo da esquerda cultural, na qual a análise do país passa por um quadro teórico de referência, criou algo parecido com uma religião.

Duarte (2003) reitera que, atualmente, as teorias que fundamentam as diretrizes para os cursos de formação de professores corroboram com os postulados do pensamento pós-moderno que pregam o fim da história e da teoria, quando a verdade e a leitura do real estão restritas ao cotidiano e ao conhecimento tácito, bastando-lhe o saber fazer. A exemplo temos as Diretrizes Nacionais²⁷ que orientaram/orientam a elaboração do novo currículo para os cursos de Pedagogia direcionando a formação docente para uma ação “educativa” ativista e imediatista com conteúdos tratados no seu sentido prático-utilitário, secundarizando a formação do intelectual docente expressa na negação do aprofundamento dos conhecimentos científicos com a aglutinação e /ou supressão das disciplinas de fundamentos interditando, assim, uma visão crítica e a compreensão das verdadeiras determinações que cercam o mundo dos homens. Ao contrário, *coram lege*, o pendor para o pós-moderno substitui a leitura da totalidade, das expressões sobre as coisas manifestas na realidade concreta por um conjunto de categorias que nada condiz com as condições reais no ceio da luta de classes como, por exemplo, as “denominações de globalização, holismo, cidadania, planetariedade, sustentabilidade, dialogicidade, transdisciplinaridade”(JIMENEZ, p.5), evidentes no Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia (2006)

²⁷ A mudança do Currículo de Pedagogia já vem sendo feita há algum tempo por várias instituições públicas de acordo com o que indicava a lei educacional 9.394/1996 que trouxe algumas mudanças que se refletem no campo da formação docente como a ampliação do campo de atuação, com a implantação de um novo “lócus” de formação, flexibilidade no aproveitamento de experiências. A partir da Lei, originaram-se alguns decretos, resoluções e pareceres federais e estaduais, o principal e o último deles foi a resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006, que, trouxe muitas alterações para a formação de professores, no sentido de cumprir uma exigência legal governamental, e não para a melhoria e necessidade específica das instituições de ensino.

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Esse complexo de “idéias” e “valores” é costurado com o fio condutor de ilusões postas pela sociedade do conhecimento, como assevera Duarte (2003), na recusa de uma crítica radical sobre os estados de coisas e, por conseguinte, no intento de desqualificar uma formação sob preceitos revolucionários que, por sua vez, é substituído por uma *plus* visão, centrada na subjetividade na chamada neoliberal do individualismo para referendar a união afetiva e moral, para assim, supostamente, instaurar uma consciência planetária capaz de resolver os problemas mundiais de acordo com os preceitos da propalada ética burguesa. Nas palavras de Jimenez (2007, p. 8):

O que nos parece claramente equivocado é o fato de que um programa de formação de professores obedeça a tal lógica tão escancaradamente conservadora e despolitizada; debruce-se sobre tal conteúdo parcial e descontextualizado, situado na esfera das obviedades mais banais, dos receituários mais surrados (...) em vez de pautar-se por outra lógica, autenticamente formativa, tratar de outro conteúdo, crítico-analítico, inteligente, voltado para o reconhecimento das profundas relações entre prática educativa e a materialidade histórico-social.

Ademais, como já assinalamos, a discussão sobre a ética e moral²⁸ humana na sociedade burguesa está norteadada por equívocos facilmente descortinados pelas limitações sociais atuais que impedem a efetivação de uma eticidade verdadeiramente humana, ou seja, a reprodução de valores que explicitem as necessidades humanas universais de acordo com as possibilidades reais do gênero humano. Tais necessidades genéricas estão submergidas numa sociedade baseada na exploração do homem pelo homem, na propriedade privada que dilacera cada vez mais os interesses universais sobrepujados pelos interesses individualista em nome da lucratividade posta pelas relações mercantis individuais, portanto, torna-se impossível uma ética entre homens numa sociabilidade dominada por relações entre coisas, entre meras mercadorias. Vale à pena, ressaltar com Lessa (2002, p. 10)

²⁸ Segundo Lessa (2002) o discurso ético-político das profissões baseiam-se em idéias falseadoras sobre o real reduzindo a generalidade da ética aos valores normativos individuais postos pela moral: “Para Lukács, a moral é sempre centrada no indivíduo enquanto a ética é sempre centrada no gênero humano. A sociedade, individualista até a medula, é essencialmente uma sociedade moralista e não pode jamais ser, para sermos breves, uma sociedade ética. Ela toma o indivíduo como medida de todas as coisas; e não qualquer indivíduo, mas o indivíduo reduzido à sua dimensão genérica na vida cotidiana.” (LESSA, 2002, p.12)

O que a vida alienada pelo capital nos possibilita está muito aquém, infinitamente, aquém, do que nós *precisamos* fazer e, novamente, infinitamente aquém do que nós *podemos* realizar. E, nesse momento, a ética só comparece socialmente como afirmação desta carência, desta contradição. (grifos do autor)

Tais reformulações curriculares fortalecem o projeto do Capital de negação do conhecimento como estratégia de controle da classe trabalhadora em nome de uma educação para a cidadania, como se verifica na passagem da lei referenciada, no parágrafo único do art.3: “Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;” Mais uma vez esse argumento está baseado na crença no Estado provedor do bem comum do cidadão ou, como dito por Locke, um Estado guardião das leis e dos direitos naturais dos indivíduos como se ele fosse a própria expressão ontológica da busca do bem comum humano, desconsiderando a essência humana dada pela história tendo como fundamento a vida em sociedade. Como assinala Marx, o poder Estatal existe para garantir o bem comum da propriedade privada, atendendo os interesses da classe dominante, garantido o pleno intercâmbio entre mercadorias. Ademais, esse texto legal está condizente com a própria lógica capitalista que necessita de uma expressão formal que garanta os direitos supostamente naturais, de acordo com a noção essencialista de Rousseau no meio das Luzes²⁹, ou seja, a lei é contraditória no seu em si porque está imersa no complexo do Direito que, por sua vez, não é universal e existe para legitimar os interesses da sociedade dividida em classes pautada na exploração do homem pelo homem. Da mesma forma, conclui-se que a cidadania é inseparável do capital, como organização política burguesa necessária para reproduzi-lo, que tem como base a compra e venda da força de trabalho, e, totalmente distanciada de uma sociabilidade na qual deverão haver as mais, plenamente, possível liberdade e igualdade. Complementamos com Marx em termos postos na obra *Questão judaica* escrito em 1843, (s/d, p. 14 -15)

A emancipação política representa, sem dúvida, um grande progresso. Não constitui, porém, a forma final de emancipação humana, antes é a forma final de emancipação humana dentro ordem mundana até agora existente. Nem vale a pena dizer que estamos aqui a falar da emancipação real, prática.

Segundo Duarte (2003), nesta linha, uma das teorias que está no centro do debate na formação de professores é a Epistemologia da Prática ou teoria do Professor Reflexivo,

²⁹ Autor que teceu suas idéias no período conhecido como iluminismo no auge político instaurado pela Revolução Francesa de 1789. Sua concepção de sociedade tem como síntese a seguinte frase: “A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade deprava-o e torna-o miserável”

elaborada por Schön, o qual defende que o professor reflexivo é capaz de, na ação-reflexão e na ação refletida, resignificar a sua ação educativa pela reflexão de sua teoria e de sua prática (SCHON, 2000), na busca pragmática e técnica-instrumental da solução dos problemas educacionais mediante sua atividade reflexiva, contrapondo-se às propostas de formação docente alicerçadas no conhecimento científico. Dessa maneira, assinala que

(...) As escolas profissionais das universidades contemporâneas que se dedicam à pesquisa privilegiam o conhecimento sistemático, de preferência científico (...) O currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a 'reflexão-na-ação', criando, assim, um dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes (...) proponho que as escolas superiores aprendam a partir de tradições divergentes de educação para a prática, tais como ateliês de arte e projetos, conservatórios de música e dança, treinamento de atletas e aprendizagem em técnicas de artesanato, os quais enfatizam a instrução e a aprendizagem através do fazer. O projeto da educação profissional deveria ser refeito, para combinar o ensino da ciência aplicada com a instrução, no talento artístico da reflexão-na-ação (SCHON, 2000, p. 7-8).

O enfoque da pedagogia do professor reflexivo, por atrelar-se ao pensamento pós-moderno, prima por negar o conhecimento em suas bases mais fundamentais de explicação do real, torna válido o conhecimento que tece considerações restritas ao cotidiano e à prática imediata sobre as situações emergentes, subestima os elementos teóricos, acadêmicos e científicos. Portanto, a reflexão sobre a totalidade é desfavorecida e a transformação é substituída pelo reformismo (DUARTE, 2003).

Jimenez e Gomes (2010) esclarecem que esta relação com o saber que se projeta a todas as frentes do campo pedagógico, a exemplo da formação docente, concretiza o histórico projeto do capital de negação do conhecimento à classe trabalhadora, constrangida à formação elementar voltada a um modelo produtivo que, contraditoriamente, pressupõe a multifuncionalidade e a policognição. Na mesma medida, exige-se do trabalhador uma postura participativa na dinâmica da produção, desde a execução de sua tarefa imediata até sua ingerência em várias das instâncias que compõem a atividade produtiva.

Essa lógica reflete na escola, entre outras, a idéia de participação do aluno, cujo interesse deve ser estimulado para que ele se torne um ser ativo no processo de ensino e aprendizagem, sendo que, ao fundo, as condições de apropriação do conhecimento historicamente produzido, capaz de propiciar-lhe tal posicionamento, são negadas. Isso demonstra a função da escola na sociabilidade do capital: preparar, em nível básico, os

indivíduos que irão se adequar ao sistema produtivo. Podemos observar esse pressuposto educacional propalado pelo capital na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), através da grande ênfase dada ao ensino fundamental, considerada a etapa que garante a formação básica da população. De acordo com Leher *apud* Mendes Segundo (2006, p. 222): “O ensino primário passou a ser visto como capaz de incrementar a produtividade do trabalhador, bem como a equidade social, com a vantagem de ser mais flexível e, portanto de permitir futuras requalificações”. Assim, a qualificação específica do trabalhador exigida pelo taylorismo/fordismo não cabia mais à demanda do toyotismo, que exige do trabalhador polivalência ou o conhecimento geral para uma reformulação adequada à especificidade de suas funções, ou seja, mais uma vez vemos o saber escolar adaptado à lógica mercantil.

É possível que, devido a todas estas questões, presenciemos o fato do *locus* da formação do educador migrar para instituições não universitárias, o que é deveras preocupante, já que somente na universidade podemos nos deparar com uma articulação, ainda que, via de regra, mínima, entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a produção de um conhecimento mais sólido e rigoroso.

O quadro vigente da educação em geral e da formação docente, especificamente, é a resultante da visão do ensino e do conhecimento como uma mercadoria regulamentada pela mesma lei da produção. Os cursos de formação aligeirados, ofertados em instituições de ensino superior crescem assustadoramente, com estímulos mercadológicos do tipo: “pague o mínimo para o pouco”, “forme-se em menor tempo”, “garanta sua empregabilidade”.

Os professores vêem-se, desta forma, diante da obrigação de acumularem certificações, alcançadas em cursos de formação muitas vezes pagos com seus próprios recursos, para cumprir exigências e pressões advindas do receituário econômico-pedagógico elaborado pelos organismos internacionais e adotado por instituições locais. Assim postas as condições, abre-se um promissor nicho de produção do lucro que revela que à educação cabe não só a formação de mão-de-obra especializada para os postos minguantes do mercado de trabalho, mas principalmente a geração de dividendos para o capital.

É conveniente lembrar, que tal situação, a qual reduz os homens ao estado de coisas mercantilizadas, para além de uma profecia ousada, já foi descrita por Marx em 1846/1847 na sua obra “A miséria da filosofia”, nos seguintes termos:

Sobreveio, finalmente, um tempo em que tudo o que os homens tinham considerado inalienável se tornou objeto de troca, de tráfico e podia ser alienado. É o tempo em que as próprias coisas que até então eram transferidas, mas nunca trocadas; dadas, mas nunca vendidas; adquiridas, mas nunca compradas, virtude, amor, opinião, ciência, consciência, etc. Tudo, enfim, passou para o comércio. É o tempo da corrupção geral, da venalidade universal ou, para falar em termos de economia política, o tempo em que todas as coisas, morais ou físicas, ao serem convertidas em valores venais, são levadas ao mercado para serem apreciadas por seu valor mais justo (MARX, 2009, p. 36).

Assim sendo, Coggiola (2001, p. 46), concordando, nesse ponto, com Mészáros, afirma que a “crise do capital atinge seus fundamentos institucionais”, de modo que “a única alternativa realista e viável contra a catástrofe social é a revolução socialista” (COGGIOLA, 2001, p. 49). Nessa lógica, é impossível a humanização do capital ou a busca de qualquer alternativa de superar o capital restrito à esfera institucional e parlamentar. Pois, a estrutura econômica é que rege e determina a sociedade, refletindo-se no âmbito superestrutural, ou seja, é impossível a mudança social iniciando de “cima para baixo”. Por isso, o discurso sobre a cidadania plena e sobre a visão da educação como “salvadora da pátria” é falacioso, tendo em vista que a cidadania está pautada na relação de compra e venda da força de trabalho. De acordo como Ivo Tonet há uma diferença brutal entre emancipação política (democracia/cidadania) e a emancipação humana (liberdade humana/ socialismo):

Ao nosso ver a correta impositação do problema implicaria em deixar claro que a emancipação política (democracia /cidadania) constitui uma forma particular de liberdade- de grande importância para a trajetória da humanidade –que tem como o ato fundante a compra e venda da força de trabalho. Por isso mesmo, não obstante, o seu caráter Progressista, sua natureza lhe impõe uma limitação essencial. Ao contrário, a emancipação humana, por ter como fundamento o trabalho associado, ela sim constitui o patamar mais alto da liberdade humana (TONET, 2007, p.5)

Portanto, é necessário desmistificar o discurso vigente de defesa da cidadania como sinônimo de liberdade plena ou como instrumento revolucionário para uma sociedade socialista e, por conseguinte, se contrapor aos fundamentos e implicações das visões de cidadania no contexto sócio-educacional aclamadas nos documentos referentes ao Movimento de Educação para Todos.

Todavia, Tonet (2005) aponta saídas para a busca de uma educação voltada para a humanização. Segundo o estudioso, a educação tem um importante papel no processo de revolução social, pois o que se pode fazer são atividades educativas emancipadoras. Para a educação exercer esse papel de luta pela superação dessa forma de sociabilidade, deve atender a cinco requisitos. O primeiro requisito é o conhecimento claro dos fins que se quer atingir, ou seja, é preciso ter clareza do que significa uma sociedade plenamente emancipada. Segundo plano, é a compreensão da realidade que atualmente vivenciamos, a partir de um padrão filosófico radicalmente novo. E o terceiro requisito é a compreensão sobre campo educacional, e este conceito deve estar ontologicamente fundado para vislumbrar uma emancipação humana. O quarto representa o domínio dos conteúdos específicos, a apropriação dos conhecimentos, fundamentos e métodos necessários para a generalização do saber à classe trabalhadora. O quinto e último requisito incentivar as pessoas a participarem das lutas empreendidas pela classe trabalhadora.

Com base no exposto, acreditamos que a educação humana integral consiste no desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas, igualmente, sendo possível somente numa sociedade em que as pessoas tenham acesso a riqueza material e espiritual, na sua autoconstrução, para se tornarem participes do gênero humano. E isso só é possível numa sociedade emancipada, caracterizada pelo controle livre e consciente do sistema de produção da riqueza.

Diante dos primeiros achados descritos acima, referendamos a defesa de uma formação de professores adequada aos princípios defendidos pela filosofia da práxis, o pilar da unidade teoria-prática, abrindo aos professores o acesso a teorias que permitam a leitura da totalidade social vislumbrando a possibilidade de superação do capital, com vistas à emancipação humana.

4 PRÁXIS E (NEO) PRAGMATISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE OS TEXTOS APRESENTADOS EM REUNIÕES DA ANPED E DE OUTROS ESCRITOS

Sob o prisma apresentado anteriormente, podemos afirmar que o termo *práxis* vem sendo comumente empregado na literatura vigente sobre formação de professores, que restringe o significado da palavra como simples união imediata entre a teoria e a prática, atitude que supostamente constituiria o fazer docente e possibilitaria a “práxis educativa” - expressão utilizada na retórica amplamente anunciada sobre uma formação de professores que foque “teorias” aproximadas da propalada “prática” dos educadores. Tal defesa pode ser encontrada, entre outros, em textos de Pimenta (1993;), Veiga (2006; 2009), Donald Shon (2000), Candau e Lellis (2003). Dito de outra forma, vigora na atualidade a defesa de uma formação nos limites da cotidianidade, não ultrapassando as barreiras do conhecimento tácito e do utilitarismo. Para Veiga et al (2009), representantes da discussão vigente, a práxis docente ou a união entre teoria e prática se efetivará quando a formação de professores estiver voltada estritamente para as ações cotidianas da sala de aula. Assim verificamos que tal discurso desconsidera, principalmente, as mediações existentes na relação complexa entre teoria e prática, cuja essência é formulada no próprio conteúdo da totalidade social.

Algumas retóricas sobre a formação docente no debate brasileiro contemporâneo se apropriaram das teorizações elaboradas por Paulo Freire que, supostamente, teria feito conceituações corretas para a efetivação de uma “verdadeira” práxis pedagógica. Como podemos verificar no texto de Correia e Bonfim (2008, p. 57-56) quando tece considerações sobre a práxis pedagógica na teoria de Paulo Freire:

Nessa perspectiva, o ato pedagógico é compreendido como *práxis*, em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pela dialogicidade como método e pela horizontalidade como ontologia/.../. Paulo Freire entende que todo o percurso de libertação compreende a saída do senso comum e o alcance do senso crítico. Se o saber do povo deve ser respeitado, ele também deve ser tomado como objeto de atuação da reflexão, do julgamento e das decisões que consubstanciem a *práxis* libertadora.

Para Freire (1996), a união ou relação teoria e prática, que em nossos termos ou em outras obras do mesmo autor equivaleria à práxis docente, efetivar-se-á através de uma reflexão crítica “sem à qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.” (FREIRE,

1996, p.24). Em “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996), o filósofo Freire dará demasiada importância à reflexão crítica para a prática docente, pois “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (p.42, 1997). Nesse sentido, o autor se vinculará ao paradigma do professor reflexivo amplamente anunciado, principalmente, por Donald Shon. Esse paradigma, segundo Gomes (2007), se baseia no modelo racional-instrumental, que se ampara no tecnicismo e neopositivismo, deixando de lado a reflexão na perspectiva crítica, amparada no marxismo.

Assim, na mesma perspectiva de Donald Shon, o autor apregoa saberes necessários a uma prática educativa na busca da cidadania e, conseqüentemente, democracia, ou seja, nos moldes proposto pela burguesia. Ao invés de propor uma educação contra o capital, prega-se um reformismo, assim, transparece ao leitor a falácia de que seria possível o pleno gozo da liberdade plena (emancipação humana) na forma societal proposta pela burguesia. Aponta-se a democracia como único caminho possível, isto é, um reformismo político e não a emancipação humana (liberdade plena), somente possível no comunismo.

Além disso, a concepção de práxis presente na obra supracitada de Paulo Freire casa-se perfeitamente com a concepção pragmática e o conceito de práxis presente no senso comum. Pois, apesar de fazer uma crítica a culpabilização dos indivíduos pelas suas mazelas sociais, o autor acaba sendo subjetivista ao centralizar na atividade docente a saída para a resolução dos problemas educacionais e, conseqüentemente, a mudança social. Culpabiliza o professor, assinalando que a mudança da postura docente, supostamente, transformaria a educação e, posteriormente, o quadro social dos educandos. Ademais, é defendido no livro já citado o esvaziamento epistemológico da formação docente e o praticismo da prática educativa. Com isso, nega-se o conhecimento construído historicamente pela humanidade, já que o autor defende que a função da escola ou do professor não se dá pela socialização do patrimônio espiritual acumulado historicamente, ou nas suas próprias palavras, “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE³⁰, 1996, p.52), mas sim respeitar a autonomia do educando.

³⁰ Não queremos aqui negar a contribuição incontestável de Paulo Freire, como um clássico da educação brasileira e que, portanto, precisa ser estudado. As suas aspirações políticas presentes nos seus primeiros escritos, principalmente, em sua Pedagogia do oprimido, evidenciam sua preocupação genuína com a educação da massa, a cultura popular. Porém, tais princípios em muitos momentos, destacadamente, nos seus últimos escritos demonstram que, possivelmente, por não apreender criticamente os fundamentos do movimento da Escola Nova impregnado de forma enviesada no movimento de educação popular, acaba por defender uma educação

Esse argumento está congruente com os quatros pilares da educação posto no “Relatório Educação: um tesouro a descobrir”, mais especificamente com a quarta dimensão “aprender a ser”, que segundo Maia e Jimenez (2004), sinalizam a necessidade de uma formação centrada nos valores condizentes com uma sociedade com produção volátil, *mutantis* do conhecimento exigindo jovens autônomos, criativos e críticos e desconsiderando as determinações sócio-históricas circunscritas nas conjunções de individualidades e no tecido social, causando várias distorções na leitura sócio-educacional como assevera os autores:

Ora, o que ampara tal tese é a visão místico-liberal que professa possuir o sujeito uma força interior que, uma vez desenvolvida, capacita-o a ser congruente consigo mesmo e, depois, com o outro. No entanto, a construção do saber é sempre relacional, mesmo quando não há condições de se constituir um diálogo entre seres autônomos e congruentes. As determinações do real, o contexto e a história dos sujeitos estarão sempre presentes nas possibilidades de diálogo. O conhecimento é uma construção coletiva que ocorre segundo determinações históricas e contextuais, jamais fruto de vontades individuais e autônomas que seguem exclusividade de suas forças interiores. (MAIA; JIMENEZ, 2004, p. 121).

Ainda pode-se fazer a ressalva de que o texto prioriza a descrição de valores técnico-instrumentais em detrimento da elucidação do ponto central de uma aula: o conhecimento. Dessa forma recai nos posicionamentos reducionistas das correntes que proclamam o lema do “aprender a aprender” (DUARTE, 2004). Para esses paradigmas, por exemplo, o construtivismo, o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente. O que fica patente no texto é a ideia de que a apropriação solitária e individual do aprendiz, por si mesma, é superior ao que se aprende mediante a transmissão de saberes realizada pelo educador. Tais mensagens explícitas/implícitas no texto ratifica os posicionamentos à favor do projeto do capital de negação do construto espiritual e intelectual da humanidade.

Percebemos, então, que este discurso da “práxis docente” está revestido de problemas de caráter onto-filosófico, pois nega a concepção revolucionária e ontológica que Karl Marx imputou a esta categoria, configurando o eixo principal da teoria marxiana, a qual superou o idealismo e o materialismo mecanicista e pretendeu não só interpretar o mundo, mas também orientar a sua transformação. Na verdade, a concepção de práxis utilizada no discurso vigente está vinculada à visão imediata e unilateral da consciência comum, pois reduz a prática apenas uma dimensão, a prático-utilitária.

minimalista e, assim, se distancia da proposta sócio - política da educação que se dá pela difusão do conhecimento construído historicamente pelo conjunto dos homens.

Nosso problema, ademais, localiza-se em torno da abordagem predominante da filosofia pragmática e sua capacidade histórica de recomposição no meio educacional. O pragmatismo, corrente filosófica difundida desde o final do século XIX, ressurgiu na última metade do século XX, reeditando seus fundamentos e travestindo-se de uma postura inovadora, conceituada como neopragmatismo, o qual parece adequar-se perfeitamente às exigências do contemporâneo cenário social, ao mesmo tempo em que impõe seus princípios à educação. Através deste viés, os conteúdos são determinados pelo seu caráter instrumental e utilitário, institui-se a supremacia da prática cotidiana, nega-se o aprofundamento epistemológico com a aglutinação/supressão de disciplinas de fundamentos, consentaneamente, se interdita a apropriação dos instrumentos teóricos necessários ao desenvolvimento da consciência crítica para a compreensão das múltiplas e complexas determinações que conformam o real. Desta forma, a predominância dos postulados do (neo) pragmatismo no campo da formação de professores confirma a vulgarização e distorções, feitas pelo senso comum, do conceito de práxis e incorporadas no discurso vigente sobre a temática da formação docente. Ambas as frentes, encaram o referido termo como sinônimo de praticismo e imediatismo na cotidianidade, se distanciando, assim, do conceito de práxis elaborado por Karl Marx, que o compreende como atividade onto-histórica, a qual se revela pela unidade entre teoria e prática, baseada numa relação de interdependência complexa entre o pensar e agir do indivíduo, e de caráter essencialmente revolucionário.

Tendo por base a concepção de práxis nestes moldes elaborados por Marx, procuramos, agora, adentrar um setor mais específico da produção teórica voltada à formação do professor: os trabalhos publicados nos Gts Formação Docente e Didática, apresentados durante as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A abrangência de trabalhos veiculados nos grupos citados impôs a necessidade de realizarmos um corte temporal, compreendido este entre os anos de 2005 e 2010. Desta forma, objetivamos identificar, em um universo de 250 trabalhos apresentados aos respectivos Gt's durante o período escolhido, quais os que efetivamente traziam alguma concepção de práxis docente.

A escolha dos referidos Gt's foi feita tendo em vista a predominância do debate sobre a práxis docente no campo das discussões sobre a atividade educativa do professor no interior da sala de aula vinculada com a preocupação teórica da formação que subsidiaria essa

prática, cuja qual contemplaria no seu em si a correspondência entre pólo teórico e o pólo prático. Em relação à formação de professores, tais rebatimentos ideológicos acentuaram-se com investigações demasiadamente centradas no cotidiano, principalmente na década de 1990, como fruto das reformulações teóricas conquistadas pelo então movimento de redefinição da Didática iniciado nos anos 80 do século que findou. Esse processo de renovação no debate no campo da Didática, em alguma medida, estava amparado em distorções do marxismo, sobretudo, pela querela pedagógica de transpor para o cotidiano escolar a função revolucionária da educação, propondo uma aprendizagem centrada no aluno que desconsidera o professor com detentor do conhecimento, sob a tônica de que

a idéia-chave de ensino como prática social é a do trabalho docente como atividade transformadora da realidade, tomada em suas relações. A realidade é o aluno, ser social e historicamente determinado, sujeito ativo do próprio conhecimento, inserido em contextos sociais determinados em que vigoram significados e intenções sociais (PIMENTA, 1996, 1997; OLIVEIRA, 1997 citados por LIBÂNEO, 1998, p. 63).

A dispersão teórica ocasionou o paradoxo que pretende unificar, de forma ilusória, os postulados de duas vertentes completamente distintas de acordo com a denominação feita por Saviani (1997), são elas: teoria crítica e teorias - não críticas. Sendo que uma teoria é considerada crítica se entende a educação como “instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização”. (SAVIANI, 1997, p. 15), ou seja, “(...) postulam não ser possível compreender uma educação senão a partir de seus condicionantes sociais (...)” (SAVIANI, 1997, p.27), aceitando a caráter ontológico da educação como práxis que possui dependência ontológica e autonomia relativa em relação ao trabalho no conjunto da totalidade social. Já a teoria não-crítica pretende resolver a questão da marginalidade por meio da educação e, por sua vez, desconsiderando esse princípio onto - histórico. Portanto, está posto a incoerência ao apregoar a prerrogativa da teoria não-crítica, especificamente, a Pedagogia nova quando defende a centralidade no aluno, o espontaneísmo e não-diretívismo fundamentada na crença do poder ilusório da educação; E no mesmo sentido, juntar essa defesa com o postulado dado pela teoria-crítica que assume os condicionantes sócio-históricos.

Na verdade, essas mudanças na orientação teórica sobre a relação teoria e prática na educação, principalmente, na área da Didática, supostamente, alicerçadas em “posições

antigas construídas com base no conceito marxista de práxis” (LIBÂNEO³¹, 1996, p.62), surgem oportunamente no momento de reestruturação produtiva do capital em crise, sob os preceitos neoliberais como bem esclarece Freitas citado por Arce (2001, p. 256-257)

Freitas (1995) acrescenta que, além da transposição da padronagem do mercado para a educação, outras conseqüências (que levarão o professor a perder a visão total de seu trabalho, afundando-se nas particularidades) se farão presentes, por meio de transformações das didáticas e metodologias e da perda das discussões ideológicas, cedendo lugar ao pragmatismo exacerbado. Como o interesse do capital pela educação algumas conseqüências podem ser hipotetizadas (...) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no ‘operacional’, nos ‘resultados’ – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser *aligeirada* do ponto de vista teórico. (grifo do autor)

Dito isso, nesse capítulo desenvolvemos uma investigação a respeito das diferentes concepções sobre *práxis* contidas nos trabalhos publicadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ocorridas no Brasil no período de 2005 -2010. Focalizamos, para isto, os Grupos de Trabalhos Formação Docente e Didática.

Com base no objetivo geral desse estudo e na fundamentação teórica ancorada na ontologia marxiana, que reafirma a unidade indissociável de ontologia e método - como diz Ivo Tonet, a problemática dos fundamentos metodológicos “tem significado ontológico, vale dizer, é constituída por um conjunto articulado de categorias que expressam o mundo real e norteiam a abordagem de qualquer fenômeno social” (TONET, 2005, p.37) - a análise dos textos selecionados permitiu estabelecermos algumas subcategorias que se referem às concepções de práxis contidas nos trabalhos analisados. São elas: A práxis como união

³¹ Saviani (2007) assevera que o conjunto de mudanças ocorridas na década de 1980, no contexto de abertura democrática, de ascensão dos representantes políticos opositores do regime militar, acompanhadas pelo viés crítico na produção científica, nos encontros e congressos como também nos cursos de pós-graduação em educação - impulsionaram o afloramento de discussões contra-hegemônicas amparadas em postura críticas da realidade sócio-educacional. Porém, tais posicionamentos já encarnavam divergências entre si e ambigüidades, exemplificando temos “A pedagogia crítico-social dos conteúdos”, proposta elaborada por José Carlos Libâneo sistematizado no livro “Democratização da Escola Pública” publicado na década de 1980 que “ inspirando-se num autor marxista (Snyders) sinaliza para o horizonte teórico do marxismo. No entanto, nessa obra a mencionada referência teórica não chega a ser aprofundada, alimentando, antes, o objetivo da democratização da escola pública(...) Desse modo permaneceria em aberto a questão relativa ao grau em que a proposta se mantém, ainda, nos limites da concepção liberal.” (SAVIANI, 2007, p. 416). Mas a situação que aquelas páginas foram escritas mudaram, assim como também a postura do referido autor correspondentes ao abandono, já na década de 1990, de forma implícita da “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, apesar da recorrente reedição desse livro na atualidade. (SAVIANI, 2007)

imediate entre teoria e prática; Práxis restrita ao cotidiano; A práxis docente para transformação da realidade; A reflexão como elemento que efetiva a práxis; Conceito de práxis ancorada em distorções teóricas do legado marxista; Diferentes concepções de práxis; E, por fim práxis revolucionária ancorada no marxismo.³²

A concepção de **práxis como união imediata entre teoria e prática**, se baseia nos postulados apregoados pela corrente filosófica do pragmatismo, que exclui do seu campo de análise a totalidade e extrai as complexas mediações contidas na relação teoria – prática. Disso resulta, que as elaborações teóricas ancoradas nessa perspectiva, apesar, de assumirem a prática como critério de verdade, só conseguem determinar essa verdade de forma a atender os interesses subjetivista e de forma utilitarista, desconsiderando os aspectos onto - históricos que fundamentam o real.

Apresentamos outra categoria que se vincula à anterior, que denominamos de **práxis restrita ao cotidiano**, pois traz como premissa original a prática do professor e do aluno confinadas aos elementos fenomênicos da sala de aula. Essa percepção se fundamenta na visão imediata, unilateral e prático-utilitária do senso comum. Segundo Vázquez (1987), o homem comum considera a prática como ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; imprático, por sua vez, é aquilo que carece dessa utilidade direta e imediata, isto é, possuem validade somente as respostas dadas às necessidades do mundo cotidiano, que é imediato, ingênuo e superficial, aniquilando qualquer prática permeada de mediações superiores. Nas palavras de Sánchez Vázquez (1977, p.13):

Num mundo regido pelas necessidades práticas imediatas – num sentido estritamente utilitário – as atividades artísticas e a política, particularmente a revolucionária, são improdutivas ou impráticas por excelência /.../ também a atividade teórica – e em tanto maior medida quanto mais afastada das necessidades práticas imediatas- apresentam-se á consciência comum como uma atividade parasitária.

Por isso, o senso comum diminui a importância dos os teóricos, por acreditar que teorizam sem oferecer nada de prático-utilitário. Para o homem comum, sua vida assume um sentido útil e imediato, a prática possui um fim em si mesmo e as explicações e respostas aos problemas que surgem nela devem estar em si mesmas, no cotidiano, sendo desnecessária a teorização. Assim, negam a atividade humana como uma ação teleológica, que precisa buscar diferentes mediações no processo de objetivação, reagindo adequadamente ao novo e aos

³² Verificar a Tabela 2

imprevistos inaugurados pelo movimento da própria causalidade. O indivíduo, mergulhado na vida cotidiana, não pode compreender os processos históricos que resultaram no mundo atual, não se vê imerso numa totalidade social, pois lhe é negada a dimensão onto-histórica, decorrendo disto que o mesmo não compreende a complexidade do mundo dos homens, do qual é parte. Esse tipo de entendimento não pode ser buscado no senso comum, visto que este não alcança as determinações do real, produzido historicamente pela humanidade.

Com relação à visão de **práxis docente para transformação da realidade**, observamos que algumas pesquisas se fundamentam em perspectivas sócio-educacionais difundidas nos últimos anos que vêem a educação como a redentora social capaz de resolver os males que afligem a sociedade. Tal visão é falaciosa, já que, segundo Tonet (2003) a educação não pode garantir a revolução social, porque ela faz parte da superestrutura já explicitada acima. . Considerando, como já apontamos anteriormente, o trabalho como o fundamento do mundo dos homens, sendo a educação um elemento integrante deste e levando-se em conta que a lógica do capital permeia hoje todos os complexos sociais – trabalho e educação aí inclusos -, torna-se mais fácil o entendimento sobre a impossibilidade do campo educacional ser o redentor dos males existentes hoje, independente do fato de que isto seja repetidamente incompreendido, inclusive pelos próprios educadores, tais como aqueles aqui analisados. A lei basilar do capital é sua constante reprodução ampliada e para tanto faz-se necessário subjugar todo e qualquer complexo a esta lei, o que resulta num persistente aprofundamento das mazelas imprimidas pelo sistema de produção de mercadorias, a exemplo daquilo que vemos no nosso dia a dia. A ruptura desse ciclo, por certo, necessita da educação, mas está longe de ser esta a mediação capaz suprimir os males sociais originários e aperfeiçoados pelo movimento do capital.

Tais perspectivas que transferem para a educação a função de transformar a sociedade se vinculam às concepções teóricas denominadas por Saviani como teoria não-crítica por assumirem “educação como instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade /.../ Acredita /.../ ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social.” (SAVIANI, 1997, p.15)

O autor denuncia o caráter a-histórico e mecanicista desse pensamento, por não perceber as reais determinações sociais e o seu reflexo no fenômeno educacional, pregando um poder ilusório da educação.

Nos trabalhos analisados há o predomínio de discussões sobre o paradigma do professor reflexivo, o que acaba por gerar uma nova categoria relacionada à práxis: **a reflexão como elemento que efetiva a eficácia da práxis docente**. Amparam suas idéias, principalmente, em autores que dissertam sobre o referido paradigma, dando destaque para Donald Shon e Antônio Nóvoa. Essa categoria de análise será pormenorizada posteriormente, quando adentrarmos sobre o uso da categoria práxis nos debates que abordam o paradigma do professor reflexivo ou crítico-reflexivo.

Também verificamos estudos que podem ser classificados pelo conceito **de práxis em distorções teóricas do pensamento marxista**, representando de forma significativa as formulações teóricas que extraem o sentido revolucionário de práxis contido na filosofia de Karl Marx. Fazemos a ressalva de que a maioria dos trabalhos analisados não foi enquadrada por nós nesse grupo, somente por questões didáticas, já que grande parte deles utilizam de forma indevida (sem um uso fidedigno da obra marxiana) uma categoria que foi amplamente divulgada pelo marxismo, sendo inclusive denominada a partir de Antônio Gramsci como a Filosofia da Práxis.

Essas distorções se vinculam às leituras economicistas e reducionistas do legado marxiano que rejeitam o sentido ontológico, emancipatório e radical presente no arcabouço filosófico inaugurado por Karl Marx. Assim, difundem percepções incongruentes com os elementos contidos na sua obra, como “a perspectiva de colocar a práxis como o núcleo da problemática do marxismo dissociada de sua fundamentação concreta no metabolismo entre o homem e a natureza” (FREDERICO COSTA, 2009, p2). De acordo com Costa (2009) tais desvios teóricos foram causados por uma série de mediações sócio-históricas e elementos condicionantes, principalmente na época da Segunda Internacional³³.

³³ Costa (2009) afirma que devido à apropriação superficial de elementos teóricos importantes do marxismo no ceio da Segunda Internacional, foi difundido amplamente uma teoria marxista determinista e reducionista.

Desenvolvemos a categoria **diferentes concepções de práxis** para designarmos aquelas pesquisas que apresentavam mais de um conceito de práxis, dentre aqueles explicitados acima. Encontramos, predominantemente, a congregação num só conteúdo dos seguintes conceitos: práxis como união imediata entre teoria ligada a noção de prática educativa capaz de transformar o real , ou ainda, acrescentando a reflexão como elemento que efetiva a práxis docente.

E assumimos como principal categoria a noção de **práxis revolucionária fundamentada no marxismo**, visto que esta é congruente com a concepção adotada nesse estudo. Entendemos que foi através da teoria elaborada por Karl Marx, que a práxis se consagrou como algo eminentemente humano, e como uma atitude capaz de transformar a realidade objetiva sob orientação de uma teoria. A práxis possui agora um duplice sentido: é teórica e prática, é prática porque a teoria origina-se a partir dos elementos contidos na base material ,vislumbrando não só a leitura desta, mas também a intervenção de uma ação revolucionária orientada por essa mesma teoria. E ao mesmo tempo, é teórica porque essa atividade transformadora é consciente no homem.

Feita esta breve apresentação das principais categorizações que operamos a partir dos textos analisados, elencaremos algumas tabelas que retratam nosso percurso de classificação das concepções de práxis. Todos os textos utilizados em nosso estudo foram apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd entre os anos de 2005 e 2010.

A Tabela 1, a seguir, apresenta o número total de trabalhos apresentados no GT formação de professores e no GT Didática no referido evento, nos últimos 5 (cinco) anos, assim como o número e as respectivas porcentagens dos que apresentam algum conceito de práxis.

Tabela 1: Relação entre total de trabalhos apresentados nos GTs Formação de Professores e Didática e trabalhos que mencionam a categoria práxis – (2005-2010)

ANOS	Total de trabalhos publicados		Trabalhos que mencionam práxis			
	GT 04	GT08	GT 04		GT08	
			Nº	%	Nº	%
2005	13	45	3	23	10	22

2006	13	29	2	15	3	10
2007	16	31	4	25	3	10
2008	18	18	7	39	1	6
2009	12	21	1	8	2	5
2010	13	21	2	15	3	14
TOTAL	85	165	19	16	22	36

Os dados desta Tabela mostram que dos 250 trabalhos apresentados, 165 trabalhos são vinculados ao GT formação de professores enquanto 85 deles foram apresentados junto ao Gt de Didática. O número maior de trabalhos apresentados no GT 08 em relação ao Gt 04 pode ser explicado pela amplitude da temática daquele GT, alcançada já na segunda metade da década de 90 do século anterior, quando o referido Gt que se intitulava Licenciatura, abarcando apenas a formação inicial, passou a se chamar Formação de professores, ampliando o campo de discussão e pesquisa. Segundo Brzezinski e Garrido, tal mudança de denominação ocorreu devido:

as exigências do momento que conduziram o GT a centrar-se em pesquisas acerca da profissão docente, tais como a busca da identidade profissional, a formação pré-serviço e continuada do professor (para todos os níveis de modalidade de ensino) e a profissionalização do magistério. (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2002, p.305).

Devemos ressaltar que o crescimento de discussões sobre formação de professores e, conseqüentemente, a ampliação da temática do Gt 08 das Reuniões Anuais da Anped, aconteceu num momento histórico em que segundo Facci (2004, p.5) se configurou “como uma era de privatizações de empresas públicas e de instituições de ensino...”. Conseqüentemente, a partir dessa época, a educação foi atingida por uma imensa carga de novos paradigmas, respondendo as exigências do capital, que implantou um novo projeto de mercantilização e privatização ilimitada da educação em todos os níveis.

Saviani (2007) mostra que no período anterior, especificamente, na década 1980 a 1991, surgiram as experiências pedagógicas principiadas pelas teorias críticas, que o autor intitula como ensaios contra-hegemônicos, dentre elas estava incluída as produções científicas da Anped que, naquele momento, estavam comprometidas com a bandeira da qualidade da escola pública. Porém, já no período de 1991 a 2001, como decorrência da transição do fordismo para o toyotismo, as idéias pedagógicas no Brasil foram tomadas por uma nova força ideológica, promulgando um neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano,

e também surgiu , enquanto orientação pedagógica, o neoescolanovismo que recupera a bandeira do “aprender a aprender” e o neoconstrutivismo que reedita a concepção de que o aluno deve aprender sozinho. Segundo Jimenez(2000) e Duarte (2003) essas propostas se vinculam com as teorias pós-modernas e (neo) pragmáticas.

Esse cenário anunciava a tragédia educacional, de negação do conhecimento a partir da fragmentação, da minimização e do aligeiramento dos conteúdos e dos próprios cursos de formação de professores, como não bastasse, trouxe o afinamento ímpar das estratégias de envolvimento manipulatório das nossas consciências, assim, se divulgaram idéias que culpabilizavam os professores pelos sérios problemas enfrentados pela escola pública.

Devido a esse turbilhão de demandas e busca do capital por saídas para a crise por meio da educação, acabou afetando obviamente a formação do educador, que passou a ser estritamente responsável pela qualidade da educação, sendo atingido por uma imensa carga de novos paradigmas. Para o atendimento a essa formação, foi requisitada pelo capital o desenvolvimento de multicompetência:

Não bastava o professor saber somente o conteúdo de sua disciplina, tinha de entender de psicologia, informática, línguas, gírias, afetividade etc.As indicações sobre seu papel diziam que ele precisava ser construtivista, multimídia, antenado, crítico, reflexivo, ativo, /.../ Tornou-se proibido ser professor era necessário acrescentar um ou vários adjetivos a este substantivo.(GOMES, 2006, p.41)

O discurso é esse, que só através da busca incessante destas habilidades se poderia conseguir a um sucesso profissional, e isto se daria na formação continuada. De acordo com Duarte (2005), a falação vigente diz que a formação inicial é somente um estudo introdutório, de apresentação da educação, não sendo necessária a aquisição de uma formação sólida na graduação, já que a educação se perpetuará por toda a vida. Por isso cresceu a corrida dos profissionais do magistério à compra por “cursos”. Porém, sabemos que esse pretexto está atrelado à lógica do sistema capitalista.

Assim no campo ideológico, tanto nos documentos emanados pelo Banco Mundial quanto nas teorias sócio-educacionais vigorantes, passou-se a se preocupar demasiadamente com a formação e a prática dos professores, exigia-se dos docentes o desenvolvimento de capacidades polissêmicas para solucionar as mazelas educacionais e, até

mesmo, sociais. E, ao mesmo tempo em que a formação inicial deixava de ser o centro das atenções se propalava a idéia de que a formação ocorre ao longo da vida, formação contínua, renegando a idéia de formação inicial sólida e de qualidade.

Tal princípio passou a permear os debates suscitados no seio das reuniões anuais da Anped, principalmente na década de 90 do século passado, quando educadores e intelectuais da educação passaram a acreditar no canto da sereia dos paradigmas nomeadas com o prefixo ‘neo’, conforme assinala Saviani (2007). Os próprios estudos de BRZEZINSKI e GARRIDO (2001) feito sobre os trabalhos apresentados no GT formação de professores da Anped, demonstra que no referido grupo de trabalho, especificamente no período de 1992-1998, predominaram temas ou idéias associadas às novas pedagogias, como: a formação continuada, descrença no saber científico e à procura de soluções mágicas do tipo reflexão sobre a prática, saberes docente oriundos da prática cotidiana e da experiência pessoal e profissional, relações prazerosas, pedagogias do afeto, transversalidade dos conhecimentos e expressões similares. Como podemos verificar nessa passagem do texto:

1994-1997: amplia-se consideravelmente o espectro temático do GT: a formação continuada passa a ser bastante investigada e passa a ser entendida como complementar a formação inicial e como o processo de desenvolvimento global do professor, integrando as dimensões do ser, da saber e do saber fazer /.../no período de 1992/1998 (...) o conjunto de trabalhos lançou luz sobre o conhecimento do professor, também construído na prática (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001, p.94-95)

Em contrapartida, as autoras reconhecem que as pesquisas publicadas no GT 08(oito) da Anped, no período de 1992-1998, não discutem temas relevantes e históricos para a luta dos educadores que, conforme Saviani (2007), eram assumidas como eixos centrais nos primeiros debates promovidos pela ANPED.

/.../ silenciam-se as pesquisas sobre as condições de trabalho dos professores da rede pública e a influência desse fator nos baixos índices de qualidade e de aproveitamento no ensino fundamental /.../ Calam-se, porém, as pesquisas em relação a um aspecto da profissionalização: o direito a sindicalização e à participação nas associações da categoria e nos movimentos em defesa da valorização dos professores. Desse modo, emudecem-se as fontes em relação a carreira docente e aos movimentos de valorização profissional. Políticas públicas de formação docente, de desenvolvimento profissional e de valorização da profissão também são questões que carecem de investigações documentais e de ensaios críticos (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001, p.95)

Portanto, o alargamento das pesquisas sobre essa temática, inclusive no seio dos encontros organizados anualmente pela ANPED, obedece às demandas do cenário de

reestruturação contínua do capital ocorrido, principalmente, nos últimos anos, que impõe, como consequência última, o esvaziamento da formação dos professores, deixando-lhes incapazes de cumprir a sua função social que é socializar o conhecimento no interior do ambiente escolar.

Ao analisar a tabela acima, ainda podemos verificar que do total de 250 pesquisas somente 41 trabalhos mencionam práxis, destes 22 trabalhos foram apresentados no Gt 08 de Formação de professores e 19 se vinculam ao Gt de Didática. Nessa amostra, o Gt 08 também fica com o número maior de artigos que utilizam a palavra práxis na apresentação das idéias no *corpus* textual. Fato compreensível, se considerarmos a ampliação do campo temático obtido pelo GT formação de professores a partir da década de 90. Mas, a diferença entre os gt's não é significativa, quando levamos em conta a quantidade de pesquisas que mencionam práxis. Isso demonstra que a apropriação dessa categoria está presente em diferentes debates teóricos educacionais, principalmente, naqueles que se referem à docência.

Organizamos também O Quadro 1 que apresenta os trabalhos publicados no GT de Didática nas Reuniões anuais da Anped, trazendo informações sobre autores, ano, instituição, conceito de práxis trazido em cada trabalho e os seus respectivos assuntos.

Quadro 1: Mapeamento dos artigos publicados no GT 04 Didática, da ANPED (2005 – 2010)

Autores	Ano	Instituição	Conceito de práxis	Assuntos
FRANCO	2005	UNISANTOS	Congrega mais de um conceito de práxis	- Investiga a função da prática dos coordenadores pedagógicos no interior da escola.
PINTO	2005	UNISINOS	Práxis restrita ao cotidiano	- Discute sobre os saberes docentes desenvolvido na educação superior
SILVA	2005	UNISANTOS	Práxis amparada em distorções do marxismo	- Investiga as relações da prática da pesquisa com a prática docente, no âmbito da universidade
DUARTE e AUGUSTO	2006	UFMG/UFM	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Analisa as mudanças ocorridas na organização do trabalho na escola e no exercício da profissão docente, a partir das reformas implementadas nas redes públicas de ensino de Belo Horizonte e de Minas Gerais desde 1990.

BROILO	2006	UNISINOS	Práxis restrita ao cotidiano	- Analisa a formação e a prática docente na universidade
PEDROSO	2007	UNISINOS	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Apresenta uma discussão sobre a prática de alguns professores universitários que atuam nos IES
WALKIRIA	2007	SEDF	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Tece algumas reflexões acerca das atividades pedagógicas e musicais desenvolvidas nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública
FERNANDES e SILVEIRA	2007	UNISINOS	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Trata sobre o estágio na formação de professores
FARIA	2007	USP	Práxis fundamentada em distorções do marxismo	- Discute a relação entre a prática dos supervisores escolares e a prática dos professores nas escolas do município de Brasília (Ac)
MENDES	2008	UNISANTOS	Práxis restrita ao cotidiano	- Analisa a prática bem-sucedida de alguns professores do ensino médio na rede pública de ensino do Estado de São Paulo
LIMA, FERNANDES e GONÇALVES	2008	UNESA / CUML	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Trata sobre as noções de prática e de saberes docentes expressas nas representações sociais de estudantes do Curso de Pedagogia
FERNANDES e FERNANDES	2008	UNISINOS e UNIPLAC	Práxis ancorada em distorções do marxismo	- Discute sobre os documentos oficiais que determinaram as reformulações curriculares nas Licenciaturas nos primeiros anos da década de 2000
FAGUNDES, BROILO e FORSTER	2008	UNISINOS	Práxis ancorada em distorções do marxismo	- Relata sobre a docência universitária
FARIA	2008	UFAC	Práxis ancorada em distorções do marxismo	- Investiga sobre os rebatimentos pós-modernos no campo da didática vigente na década de 90 aos dias atuais.
ARNONI	2008	UNESP	Práxis ancorada em distorções do marxismo	- Intenta apresentar uma proposta metodológica baseada no método dialético e na ontologia do ser social
GUERRA	2008	UFMS	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Trata sobre as práticas desenvolvidas por professores da rede básica de ensino e egressos da disciplina de Didática de um curso de licenciatura na universidade
VEIGA et. AL	2009	UnB / UNICEUB	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Discute sobre o papel da didática na formação de professores da rede básica de ensino.
CAVALVANTE e CARNEIRO	2010	UECE / IFCE	Práxis docente para transformar o real	- Analisa os desafios da atividade pedagógica dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental
FARIA e ALMEIDA	2010	UFAC / USP	Práxis revolucionária amparada no marxismo	- Problematiza como as questões de método e teoria rebatem no modo de pensar e fazer da atividade educativa

A maior parte dos assuntos dos trabalhos descritos no Quadro 1, como explicitaremos posteriormente através de uma análise aguçada dos artigos, investiga os fenômenos educacionais restrito ao microcosmo da sala de aula, seja na educação básica seja no ensino superior, pautando-se numa análise superficial dos fenômenos.

Ainda, foi possível verificar a procedência dos trabalhos apresentados no Gt 04 da Anped. A tabela mostra que a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) produziu o maior número de trabalhos no período, totalizando 6 (seis), seguida pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), com 3 (três) trabalhos apresentados. A primeira localiza-se na região Sul, já a segunda está localizado na região Sudeste, ambas regiões abrigam a maior parte dos trabalhos sobre o tema, mais exatamente 15 (quinze).. Em contrapartida, as regiões Nordeste, Centro Oeste e Norte juntas ficam com a pequena parcela de 6 produções. Essa desigual distribuição regional dos trabalhos pode ser explicada pela concentração dos programas de pós-graduação nas Regiões Sudeste e Sul e, também, por serem elas detentoras dos programas já consolidados, principalmente, como sócio institucional da Anped, assim também por possuírem no seu quadro de docentes pesquisadores que priorizam o tema em suas investigações. Deve-se ressaltar que o Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS tem como professora- pesquisadora a Doutora Maria Isabel Cunha cujas produções científicas discutem a práxis docente no ensino superior. Assim, presumimos que suas idéias são propagadas no interior desta instituição. Possivelmente, tal fato venha a justificar o predomínio de trabalhos oriundos dessa Universidade sobre o referido tema.

Além disso, é possível verificar no Quadro 1 a presença de instituições particulares, num número de 5 (cinco), que, diga-se de passagem são sócios institucionais da ANPED. Mesmo não podendo aprofundar a questão aqui, queremos acentuar que o avanço cada vez mais significativo das instituições privadas nos diferentes campos de atuação acadêmica, seja nas associações, seja nos eventos, remete-nos à preocupação sobre o aumento assustador de entidades privadas de ensino, sempre orientadas pelos princípios do mercado presentes até mesmo no referido evento, naturalizando-se mais e mais o esquema que transforma a educação, complexo ontologicamente necessário a qualquer forma de sociabilidade, em uma simples mercadoria, com intuito de enriquecer os grandes empresários do ramo, que - tomando de empréstimo o termo

usado nas linhas poéticas do texto de Bertold Brecht- analogicamente denominamos como tubarões da educação³⁴.

Concordamos com Machado (2004) quando faz uma crítica severa a mercantilização do ensino:

Aceitar as condições impostas pelo mercado é reforçar ainda mais o processo de expansão do capital, é estar confinado a um futuro duvidoso, impreciso, que poderá ser permeado por catástrofes, profundas crises ambientais e de convivência com nossa própria espécie, que certamente levarão a humanidade a uma condição de penúria e clamor. (MACHADO, 2004, p.158)

Por questões didáticas, organizamos o Quadro 2 que indica detalhadamente, com os mesmos elementos organizativos da tabela anterior, os Dados referentes ao GT Formação de professores, da Anped.

Quadro 2 - Mapeamento dos artigos publicados no GT 08 Formação de Professores, da ANPED (2005 – 2010)

Autores	Ano	Instituição	Conceito de práxis	Assuntos
SOARES	2005	UEFS	Práxis restrita ao cotidiano	- Analisa a categoria cidadania no âmbito da formação de professores.
LADE	2005	UFJF	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Estuda as ações de formação continuada para a diversidade realizada com os professores e professoras da Rede Municipal de Ensino que enfocam as questões relativas aos alunos com deficiência.
TORRIGLIA	2005	UFSC / UNISUL	Práxis ancorada em distorções do marxismo	- Estuda a história da formação docente das primeiras séries do Ensino Fundamental no Brasil e na Escola Geral Básica na Argentina, com vistas a compreender as reformas de formação no contexto político das reformas educacionais nos anos de 1990
TEIXEIRA	2005	UFF/FME	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Analisa a gestão do processo de formação continuada de professores do Sistema Municipal de Ensino de Niterói, Rio de Janeiro, no período compreendido entre 1992 e 2005
FERREIRA	2005	UFPA	Práxis restrita ao cotidiano	- Estuda o Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”, em Belém do Pará

³⁴ Faz-se referência ao termo usado no texto poético “Se os tubarões fossem homens” de Bertold Brecht (1898-1956) disponível no portal <http://www.tvcultura.com.br/provocacoes/poesia.asp?poesiaid=10>

SANTOS	2005	UNIVAP	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Analisa como o Estágio Curricular é assumido pelos alunos, no Curso Normal Superior da Universidade do Vale do Paraíba (Univap), a partir do projeto de estágio elaborado com bases no Projeto Pedagógico do referido Curso.
VENTORIM	2005	UFES	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Apresenta a produção acadêmica sobre a formação do professor pesquisador nos VII, VIII, IX e X ENDIPEs (1994-2000)
SANTOS	2005	UERJ	Práxis restrita ao cotidiano	- Trata sobre as instituições e as iniciativas governamentais que se dedicam a formação continuada
PÉRET	2005	UFMG	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Trata sobre a formação e a prática dos professores que atuam no curso de odontologia, no ensino superior.
MIRANDA	2005	UFSC	Práxis ancorada em distorções do marxismo	- Propõe desvelar as contradições do complexo educacional na sociedade atual, a partir de história de vida de uma professora
ABBUD	2006	UEL	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Analisa um projeto de formação de professores que atuam na PUC-SP
MARKERT	2006	UFC	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Discute sobre a reflexividade dialética na formação de professores, amparado nas idéias de três teóricos com matrizes teóricas completamente diferentes: Karl Marx, Kant e Habermas
SILVA e DE SORDI	2006	UNICAMP/ UNICAM	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Analisa o Projeto Político-Pedagógico de vários cursos universitários
XAVIER	2007	UniverCidade	Práxis como união imediata entre teoria e prática	- Trata sobre os estudos realizados em cursos, na modalidade de formação continuada, para coordenadores pedagógicos que atuam em escolas públicas
MARTINS	2007	UNISANTOS	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Investiga a gestão pedagógica nas escolas técnicas, a partir das apreensões de gestão e docência dos professores, coordenadores e diretores.
FONTANA	2007	UTP	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Trata sobre a importância da pesquisa para a formação do professor reflexivo no curso de Pedagogia
CRUZ	2008	PUC- RIO	Práxis restrita ao cotidiano	- Investiga a trajetória e a visão de um grupo de dezessete pedagogos, considerados primordiais, sobre o início do Curso de Pedagogia no Brasil e as mutações por ele sofridas, para analisar as implicações, resistências e avanços na evolução desse curso e sua importância no contexto do campo acadêmico
PIERRO e FONTOURA	2009	UERJ	Práxis docente para transformar o real	- Trata sobre as práticas e propostas desenvolvidas no estágio supervisionado como componentes curriculares nos cursos de formação de professores
RAUSCH	2009	FURB	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Discute sobre o processo de reflexividade no trabalho de conclusão de curso (TCC) na formação inicial de professores, especificamente, num curso de Pedagogia
GENTIL	2010	UNEMAT	Práxis restrita ao cotidiano	- Compreender as concepções de formação de professores dos cursos de Pedagogia da UNEMAT/ CÁCERES e SINOP, destacando suas

				preocupações atuais em relação à formação oferecida pelo curso
RAUSCH	2010	FURB	Apresenta mais de um conceito de práxis	- Conhecer concepções e experiências de pesquisa promovidas nas licenciaturas e sua repercussão na atuação docente
BRAGANÇA	2010	UERJ e UNESA	Práxis restrita ao cotidiano	- Sinalizar reflexões e indicativos por meio de um diálogo entre as histórias de vida e formação de professoras portuguesas e brasileiras participantes da pesquisa

No Quadro 2 podemos observar que, assim como ocorre no Gt Didática da Anped, as instituições públicas e privadas, localizadas nas regiões Sul e Sudeste, são responsáveis pela maior parte da produção referentes ao GT Formação de Professores. Porém, ao contrário do primeiro GT analisado, nota-se que a maior parte das instituições é pública (13), mas com quase nenhuma diferença quantitativa em relação às privadas (12).

Ao verificarmos os Quadros 1 e 2, é importante destacar que os objetivos dos trabalhos apresentados nos Gts 04 e 08 da Anped (2005-2010) não se detém exclusivamente ao estudo da práxis, mas usam essa categoria (ora de forma central ora de forma periférica) no *corpus* textual para apresentar e discutir a problemática da pesquisa.

4.1 As categorias e seus resultados

Para analisar e refletir sobre os resultados revelados pelos dados da investigação organizamos a Tabela 2 que traz o conjunto dos trabalhos, por grupo de discussão (o GT 04 refere-se à Didática e o GT 08 tem como temática a Formação de professores), das cinco reuniões da Anped realizadas no Brasil no período de 2005-2009. Eles estão indicados por categorias correspondentes às visões de práxis extraídas dos próprios trabalhos. Foram apresentadas as seguintes categorias: A práxis como união imediata entre teoria e prática (U.I.T.P); A práxis docente limitada ao cotidiano (L. Co); A práxis docente para a transformação da realidade (T.R)); A práxis amparada em distorções teóricas do marxismo(D.M); Práxis mediada pelo paradigma do professor reflexivo (P.R)³⁵ abaixo nota³⁵); Textos que contemplam mais de um conceito de práxis (M. D. U.C); A práxis revolucionária amparada no marxismo (P.R. M) .

Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos publicados no GT 04 - Didática e no GT 08 - Formação de Professores, segundo a concepção de práxis.

Concepção de práxis	ANOS												TOTAL		
	2005		2006		2007		2008		2009		2010				
	Gt4	Gt8	Gt4	Gt8	Gt4	Gt8	Gt4	Gt8	Gt4	Gt8	Gt4	Gt8	Gt4	Gt8	
A práxis como união imediata entre teoria e prática	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
A práxis docente restrita ao cotidiano	1	3	1	-	-	-	1	1	-	-	-	2	3	6	
A práxis docente para transformação da realidade	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	
Práxis amparada em distorções teóricas do marxismo	1	2	-	-	1	-	4	-	-	-	-	-	6	2	
Práxis mediada pelo paradigma do professor reflexivo ³⁵	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Textos que contemplam mais de um conceito de práxis	1	5	1	3	3	2	2	-	1	1	-	1	8	12	
Práxis revolucionária amparada no marxismo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	
Total³⁶	3	10	2	3	4	3	7	1	1	2	2	3	19	22	

A análise dos resultados evidenciou alguns aspectos chaves que parecem estruturar as opiniões dos autores das pesquisas sobre os conceitos de práxis presentes nas principais produções bibliográficas que atuam no cenário educacional brasileiro. Ressaltamos que a identificação e interpretação dos dados do material bibliográfico analisado consideraram o texto como um todo dando demasiada atenção às bases filosóficas evidenciadas nos escritos,

³⁵ Os trabalhos que apresentam tal categoria estão incluídos no grupo referente **a textos que contemplam mais de um conceito sobre práxis**, pois todos os textos que se remetem a reflexão para denominar tal palavra apresentam também outro conceito de práxis

³⁶ Como já explicitado na própria tabela, alguns artigos abordam mais de uma conceituação sobre práxis, então o total ultrapassa o número de artigos dirigidos, principalmente, as temáticas P.R (8); U. I.T.P (6); L. CO(23) ; T.R(14) e D.M(12).

de tal modo a análise não se restringiu a fragmentos textuais que remetiam exclusivamente a categoria práxis.

4.1.1 Textos que apresentam mais de uma conceituação de práxis

Com base nesses resultados, e conforme os dados explicitados na Tabela 2, podemos inferir que um número consideravelmente elevado de trabalhos (no GT 4 encontramos 8 ; Já no GT 8 achamos 12) apresentam seus argumentos baseados em mais de um conceito de práxis, convergindo, principalmente, o conceito de práxis restrita ao cotidiano com a idéia de uma prática educacional que transforme a sociedade.

Sintomático da intensidade desse conceito tem-se, por exemplo, o texto de Veiga et al , pois ao analisar a relação teoria e prática nas aulas de Didática, as autoras remetem a uma prática limitada ao microcosmo da sala de aula, denominando tal relação como dicotômica por privilegiar a teoria e desconsiderar as situações cotidianas que ocorrem no interior do ambiente escolar. Exemplificam a partir disso que uma forma de superar a desarticulação entre o pólo prático e o pólo teórico seria identificar elementos do dia-a-dia escolar que possivelmente solucionariam o problema do distanciamento entre idealizado e o pensado. Por fim, apontam o planejamento como ponto chave para a resolução do entrave: “a importância do planejamento como instrumento de gestão do trabalho pedagógico ou como recurso para buscar a unidade entre teoria e prática”.(VEIGA et al, p. 2, 2009). Nesse sentido a Didática exerceria um importante papel para favorecer a busca da união entre teoria e prática no espaço da escola. Para as autoras:

é inquietante a visão dicotômica da teoria e prática no ensino da Didática, porque abrange a formação inicial do professor e se estende ao exercício docente na escola básica, em virtude de não ter vivenciado essa relação na formação, a experiência em situações concretas da escola e sala de aula torna-se difícil. Para formar um professor é importante inseri-lo na prática para que esta vá orientando o processo formativo. O ensino da Didática deve possibilitar aos futuros professores conhecer a realidade para nela intervirem conscientemente. (VEIGA et al, 2009, p.3)

Nesse trecho podemos verificar a presença de uma visão ilusória sobre o papel transformador da prática docente, que já seria estimulado no momento da formação dos professores que atuam ou atuariam na escola básica, principalmente através dos conhecimentos fornecidos pela disciplina de Didática e por meio de vivências na escola e de estudos aproximativos de situações da sala de aula, o que possibilitaria que os (futuros)

professores adquirissem, prontamente, a capacidade de intervir futura ou imediatamente na realidade. Assim é difundida uma idéia fantasiosa digna de contos infantis que incute na mente dos educadores a crença em “super-poderes” mágicos, equiparando-os a uma fada que, nas linhas literárias do referido gênero, pode com um simples movimento de sua vara de condão mudar qualquer coisa, até mesmo transmutar uma abóbora em carruagem.

Tal visão se coaduna com as perspectivas idílicas e simplistas, atribuídas ao papel do professor e que foram longamente alardeados pelo positivismo e higienismo, nas primeiras décadas do Brasil republicano, e tentavam justificar o magistério como uma profissão feminina devido à sua prontidão maternal, do cuidar e do educar com carinho, amor e atenção os futuros cidadãos da nação para contribuir com o seu crescimento. A convergência de idéias entre essas instâncias teóricas se dá pela crença, de ambas, na educação como promessa de um futuro melhor que, em diferentes momentos históricos, foram apresentadas no sentido de desenvolverem uma imagem social ilusório do magistério como a profissão “salvadora da pátria”.

Este tipo de produção finda por alimentar as concepções que representam, no campo ideológico, os interesses da classe dominante na reprodução do Capital, pois comparece como um engodo que cumpre uma determinada função em determinado tipo de organização social. Faz-se *mister* destacarmos que, em conformidade com Marx e Lukács, compreendemos a ideologia como um complexo que cumpre uma função social. Como bem elucidada Lessa (2007, p. 69): “A partir do surgimento da luta de classes, a ideologia deve não apenas justificar, tornar razoável, operativa a práxis cotidiana, mas também fazê-lo de modo a atender aos interesses de classe”.

Retornando às elaborações encontradas no texto que analisamos aqui, afirmamos que apesar das autoras citarem Vázquez (1977) para utilizar a categoria práxis, denominando-a como “atividade objetiva e transformadora da realidade natural” (Vázquez citado por Veiga et al, 2009, p. 4) que contemplaria a união do pólo prático com o pólo teórico, o texto, no geral, defende uma teoria instrumental limitada ao conhecimento tácito oriundo da prática da sala de aula, distanciando -se do conceito de práxis contido na obra “Filosofia da práxis” (1977) do autor ora supracitado.

Na mesma direção, encontramos em Guerra (2008) uma conceituação de práxis limitada ao cotidiano escolar, permeada pela articulação imediata entre teoria e prática, possibilitada por “teorias práticas” que, por conseguinte, apresentam-se como capazes de transformar tanto a atividade docente como também a atividade docente e, por conseguinte, a realidade na qual os professores se inserem – apesar de fazer uma ressalva de que as teorias não deverão se limitar ao senso comum.

Os textos de Pedroso (2007) e Santos (2005), apesar de terem temáticas, aparentemente, diferentes, apresentaram também o conceito de práxis restrita ao cotidiano escolar conjugada com a noção de prática docente capaz de mudar as condições sociais objetivas.

Exemplificando, no trabalho desenvolvido por Pedroso (2007) a idéia de práxis é baseada em Tardif (2000) que compreende “práxis social” como algo capaz de transformar tanto o trabalhador (professor) como também o meio, por intermédio de sua atividade. Dessa forma confunde-se e aglutina-se a “práxis produtiva” ou trabalho - atividade primária do ser social - com a práxis educativa, esta desenvolvida ontologicamente a partir do trabalho e que, com a complexificação das relações dos homens, mantém uma interdependência e autonomia relativa com a atividade primordial. Portanto, no limiar de seus equívocos, os autores defendem uma práxis educativa capaz de transformar tanto a própria atividade docente de “ensinar e aprender” como também sendo possível intervir na realidade para modificá-la.

Além disso, a partir das evidentes contradições dessa compreensão do termo ora analisado é apregoada uma práxis educativa permeada pelo conhecimento tácito, imediato, por está – possivelmente- no mesmo patamar do conhecimento científico, resultando na defesa do seguinte tripé na construção do conhecimento: “senso comum - conhecimento científico - novo senso comum” (PEDROSO, 2007, p. 3). Dessa forma, nega-se a importância da função docente que é a de transmitir o patrimônio intelectual construído historicamente pela humanidade. Coroando seus devaneios, Pedroso (2007) lança a função do professor ao bel sabor dos ventos pós-modernos, defendendo uma “configuração do conhecimento que não dicotomize o senso comum e o conhecimento científico” (PEDROSO, 2007, p.2). Essa afirmação contém erros teóricos e práticos, aos quais nos referiremos mais adiante.

Outro exemplo basilar para essa categoria de análise está no texto de Franco (2005) que reivindica o desenvolvimento da práxis pedagógica como competência que deve ser adquirida pelo professor, já que este, possivelmente, de posse da práxis pedagógica poderá transformar a realidade escolar e social. Assim realça suas idéias: “a função pedagógica, neste trabalho, será entendida como a ação que evidencia o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente”. (FRANCO, 2005, p.4). Reafirmando, que com a aquisição da práxis, o professor: “adquirirá conhecimento crítico de sua ação pedagógica, podendo a partir daí reconstruir os condicionantes de sua existência, os pressupostos de suas escolhas cotidianas, bem como se reconstruir como pessoa, como identidade”. (FRANCO, 2005, p.4).

Desta feita, desconsidera a práxis como inserida num complexo dos complexos, isto é, a totalidade social, principalmente, ao referendar em Durkheim a defesa da reflexão para a constituição da práxis pedagógica transformadora: “a reflexão sobre as coisas da educação” (DURKHEIM citado por Franco p.10). O autor ainda dilata tal concepção afirmando: “eu amplio a intencionalidade dessa reflexão: refletir para transformar; refletir para compreender, para conhecer e assim construir possibilidades de mudança das práxis”. (FRANCO, 2009, p.10).

Continuando o autor reitera o paradigma da participação de todos e o trabalho coletivo, “Eu considero que a dimensão do coletivo das práxis, é sempre o caminho para a construção de transformações éticas, desejadas e pressentidas pelo grupo” (FRANCO, 2005, (p.10). E ainda, afirma “A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia” (FRANCO, 2005,p.15).

No mesmo fôlego, propõe a construção de um projeto praxista dinâmico para transformar a prática ou ação pedagógica (como indica o próprio título)³⁷. A partir de uma análise metafísica, imprime a práxis uma dimensão paralela e superior a própria realidade, como uma competência ou habilidade que guarda em si o poder de transformação e ao ser adquirida pelo professor, este poderá aperfeiçoá-la , transformá-la e construir uma nova realidade social.

A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A

³⁷ Título do Trabalho: A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente

prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado. (TOSQUELE citado por FRANCO, 2005, p.14).

Essa passagem evidencia uma concepção de práxis, a partir de uma orientação gnosiológica que está aquém do conhecimento do real, principalmente quando diz respeito ao ser social, pois os insere numa relação abstrata tanto com a atividade que executa quanto com os outros sujeitos, instaurando uma nova abstração da prática ou a realidade, isto é, uma práxis que não é idéia e nem prática.

O que fica patente, no texto de Franco, é a defesa de uma fórmula pedagógica para a transformação social: a aquisição da práxis pedagógica, por parte do professor, traz a posição estratégica capaz de superar os problemas educacionais e sociais para a construção de uma sociedade mais igualitária, cidadã e democrática. Mas, o que não se quer perceber nessa concepção é que o discurso de que a atividade educativa do professor garante a mudança social é uma falácia, pois a educação, como já foi afirmado, não é o complexo fundante do ser social, sendo determinada – mediadamente- pelo trabalho que é a protoforma da reprodução social. Contudo, não obstante a educação cumpre o papel fundamental para o ser social, na difusão do conhecimento científico construído historicamente pela humanidade. Além disso, a luta por uma educação de qualidade, mais humana e justa, deve vislumbrar um projeto maior, que é a luta pela emancipação humana e não a busca da cidadania, que, por sua vez, apela para a luta por uma educação gratuita e de qualidade no limite da estrutura política do Estado, considerado pelos teóricos da correnteza do capital uma instituição garantidora dos direitos do cidadão, contudo, na verdade existe para manter a reprodução capitalista.

Ainda foi possível encontrar textos que ao remeter o cotidiano para referendar a práxis incorporavam a tal conceito o paradigma do professor reflexivo. Exemplos extraídos dos trabalhos de Fontana (2007) e de Silva e Di Sordi (2006), respectivamente, evidenciam pontos em comum em relação a essa perspectiva.

No caso do texto de Fontana (2007) há o registro de que o processo de pesquisa estabelecerá o eixo teórico- prático através da reflexão-na-ação, no âmbito do cotidiano da atividade docente, num processo de "aproximação da realidade e construção do conhecimento" (FONTANA, 2007, p.12) e, desta forma, Para assim, "avançar para uma

racionalidade da práxis, comprometida com práticas pedagógicas emancipadoras.” (FONTANA, 2007, p.2).

Vê-se, pois, que se defende a pesquisa e a reflexão como elementos que garantiriam unidade entre teoria e prática no processo de aprendizagem, restrita a práxis cotidiana, no sentido de contribuir, no processo da pesquisa, para a construção de certo tipo de conhecimento, a seu turno adjetivado como *novo*. Desta maneira, sem a devida compreensão dos determinantes fundamentais da produção do conhecimento, desconsidera-se a proposição necessária para se garantir a postulada construção do conhecimento, a qual, de forma bem mais responsável é assinalada por Saviani (2008), quando afirma que a pesquisa e a descoberta de algo novo requer a apropriação dos elementos já existentes para fundamentar tal busca e achados. Nas palavras do autor:

/.../ ao afirmar que o saber é produzido socialmente, isso significa que ele está sendo produzido socialmente e, portanto, não cabe falar em saber acabado /.../ O fato de falar na socialização do saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se. (SAVIANI, 2008, p.78)

Já o texto de Silva e De Sordi (2006) aponta a práxis educativa transformadora do real como competência pedagógica. E sob o mesmo prisma, associam Saviani (2002) e Gadotti(20003), conjuntamente e sem fazer a devida distinção entre suas perspectivas, para referendar a defesa da construção de práticas educativas que tornem professor e aluno sujeitos que se auto-transforma e transformem a realidade no processo.

Ao apresentar a problemática do trabalho, oferecem os seguintes sentidos às categorias trabalho, educação e conhecimento: “Trabalho enquanto condição de produção do conhecimento; a Educação – enquanto práxis transformadora do sujeito; o Conhecimento - enquanto libertador do homem e possibilidade de superação do real”. (SILVA e DI SORDI, 2006, p. 5).

Como decorrência de tal delírio, assumem a práxis como expressão da unidade entre teoria e prática, amparando-se em Vázquez para denominá-la enquanto tal.

Desenvolver a aprendizagem da unidade teoria-prática é um dos objetivos apresentados na lista das ‘competências’, apontadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e, para nós, a práxis pedagógica constitui uma categoria essencial, uma vez que consideramos a sua aprendizagem, a base

da formação e do trabalho docente. Vazquez: “diz que práxis é atividade (...) teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade do homem; (...) teórica, na medida em que esta ação é consciente.” (VÁQUEZ citado por SILVA E DE SORDI, 2006, p.8).

Em outro trecho, as autoras recorrem a Freire (1997) para, também, referendar esse conceito:

Considerando que a práxis pedagógica é sempre uma ação intencional, pensada, refletida e transformadora e que somente pode se realizar mediante o conhecimento em construção, Freire (1997) nos ajuda a melhor compreendê-la, dizendo que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual, realça o autor, a teoria vira blablablá e a prática, ativismo. (SILVA e DE SORDI, 2006, p.9)

Confirma-se, pois, o fenômeno, significamente, presente nas produções bibliográficas examinadas, que é a ausência do tratamento adequado dos autores e o necessário esclarecimento sobre as divergências entre as correntes teóricas. Carente desse fator, o texto em questão não poderia mesmo explicitar a diferença entre a perspectiva emancipatória defendida por Vázquez e o viés “democrático” e mistificador contido na teoria propagada por Freire, principalmente nos seus últimos textos.

Na intenção de mostrar as exigências para a aquisição da práxis pedagógica, , isto é, a articulação entre teoria e prática, as autoras advogam, então, a necessidade de adentrar-se a seara abstracionista da diversidade, da solidariedade e do diálogo:

/.../ que tenha seus pilares alicerçados na relação unidade-diversidade e que garanta a aprendizagem da solidariedade e do diálogo entre os sujeitos; - construir um sistema educacional que esteja fundamentado no desejo de transformação da realidade, por meio da emancipação do sujeito humano. (SILVA e DI SORDI, 2006, p. 10)

Dando continuidade ao seu receituário, as autoras afirmam ainda que o educador só poderia cumprir o trabalho educativo, só poderia executar a práxis pedagógica de ensinar e aprender, quando rompesse “com lógica do tempo escolar /.../, (que) controla pensamentos e ações por meio do bombardeio das inúmeras teorias produzidas” (SILVA e DI SORDI, 2006, p.9), que impossibilitaria o aprendizado de outros saberes, supostamente, mais importantes como a harmonia, a paz, a solidariedade e a união entre as pessoas

Os trabalhadores da educação, ao se submeterem a esta lógica, não têm tempo para a consolidação de experiências com os pares, com os alunos, com a comunidade; logo, as relações tornam-se estritamente teóricas, formais, porque o tempo, de maneira perversa, regula, inclusive, a capacidade humana de querer estar junto, de sentir o desejo de se relacionar. (SILVA e DI SORDI, 2006, p.9).

Este trecho explicita a crítica dos autores – muito limitada, diga-se de passagem - ao modelo tradicional da escola, devido ao seu suposto caráter estático e arcaico, não condizente com a sociedade atual que seria mutável e dinâmica, exigindo um novo paradigma escolar. Arriscaríamos informar, que tal paradigma teria sua protoforma no modelo centrado nas aprendizagens definidas pelo Relatório Jacques Delors, sintetizadas nos quatro pilares da educação, balizados pela ONU e por tantas outras pelas agências multilaterais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. As duas últimas dimensões se referem, especificamente, ao que é apontado no trecho acima, no qual é assinalado que para o trabalho escolar o mais importante é o desenvolvimento das relações interpessoais na convivência dos agentes escolares, isto é, a dimensão sentimental (a cooperação, o amor, a alegria, companheirismo), os valores e atitudes (a autonomia, principalmente do educando) relegando a um segundo plano, a um nível valorativo inferior, a transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens.

Este novo paradigma, amplamente aceito nas escolas e nos programas governamentais voltados ao fazer docente, acentua a prática da negação do conhecimento histórico que avança sobre a educação. Sobre esta falácia paradigmática, uma crítica fundamentada e pormenorizada pode ser encontrada em Maia e Jimenez (2008), que, retomando a materialidade da qual germina todo este engodo, propõem um caminho qualitativamente distinto para a aquisição do saber: CHAVE (C de conhecimento, H de habilidade, A de atitude, V de valores e E de existencial). Para os autores,

A chave do saber não é uma questão apenas de vontade política ou de determinação da consciência, mas precisa refletir com todas as tintas o conflito inerente à atual forma de produzir bens e riquezas, fazer ciência, relacionar-se com a natureza e com os outros homens. Pois há possibilidade de fazê-lo diferente, segundo uma história que vem se construindo e poderia ser e ainda pode ser, igualmente, diferente. (MAIA e JIMENEZ, 2008, p.123).

Silva e Di Sordi prosseguem o texto recorrendo ao paradigma do professor reflexivo como a base elementar para a construção de um ambiente escolar transformador que propicie a boa convivência entre os pares, destacando-se aí a escola reflexiva e o seu caráter transformador. Assim, conclui, que a indicação supra favorece os ambiente de formação de professores, especificamente, o Curso de Pedagogia, no sentido de construir “/.../ a potência para a aprendizagem de uma práxis pedagógica libertadora, transformadora e competente” (SILVA e DE SORDI, 2006, p. 15).

Sustentado pelas mesmas pilastras, encontramos o texto de Rausch (2009) referendando a reflexividade como um processo que permite que o professor transforme a sua prática, ou seja, uma “reflexividade que garanta a sua emancipação” (RAUSCH, 2009, p.4)

A autora assume a crítica feita ao paradigma do professor reflexivo citando Zeichner (2002), um dos autores que condenam, de forma superficial, a vigência desse paradigma, mas cuja crítica propõe como medida para solucionar o problema da apropriação da teoria do professor reflexivo o incremento complementar de mais duas “qualidades” formando o seguinte tripé: reflexão-pesquisa- crítica, o qual evitaria o reducionismo da primeira categoria, que por si só não daria conta da atividade docente e da propalada complexidade presente no paradigma do professor reflexivo³⁸.

A partir das idéias de Donald Shon sobre o professor reflexivo, surgiram autores que começaram a utilizar o termo **crítico reflexivo** difundido principalmente por Sanches(2000) e Alarcão (1996), e em seguida foi incorporada *a pesquisa* na formação de professores como mais um elemento que complementaria o sistema proposto por Shon formando, de certa forma, um novo paradigma, o **do professor crítico-reflexivo**, estando intimamente ligado tanto com a idéia de professor reflexivo como também com a de professor pesquisador .

Segundo Rausch (2009):

Schön (1987) definiu noções fundamentais para a constituição do processo de reflexividade, a qual denominou de “*praxiologia para a reflexão*”: conhecimento na ação (o conhecimento demonstrado na execução da ação); reflexão na ação (o pensar sobre o que faz no mesmo tempo em que está atuando); reflexão sobre a ação (reconstrói a ação mentalmente para analisá-la retrospectivamente); reflexão sobre a reflexão na ação (reflexão crítica após realizar a ação). Desta forma, em grandes linhas, os profissionais reflexivos, para Schön, refletem “na” “sobre” e “para a ação”. (RAUSCH, 2009, p.4)

Cabe aqui assinalar que o termo praxiologia que destacamos no trecho acima está ligado com o conceito de Bourdieu e com o termo “práxis profissional” usado pela autora a partir de Zeichner (2002).

³⁸ Conforme Alarcão (1996) foi em 1980 que se iniciou a difusão das idéias de Schön, o que tem repercutido consideravelmente em favor da vertente reflexiva na formação dos professores.

Defrontamo-nos, portanto, com duas exigências teóricas que estão presentes no debate atual sobre formação docente: por um lado, a reflexão ou reflexividade posta pelo paradigma do professor (crítico) reflexivo e, por outro, a pesquisa postulada pela teoria do professor pesquisador. Ambas preconizam uma práxis docente restrita ao cotidiano escolar que transforme (ou a emancipe) tanto a sociedade como também o ambiente escolar e os sujeitos que estão inseridos nele.

Destarte, esses ideários pedagógicos cometem o erro já apontado acima que é a concepção ilusória sobre a crença na educação como equalizadora das desigualdades sociais ou como solução para os problemas que afligem a humanidade. É possível ainda inferir outros equívocos presentes principalmente no paradigma do professor reflexivo, pois segundo Gomes (2007) o enfoque da pedagogia do professor reflexivo, está atrelada aos pensamentos pós-modernistas, nega o conhecimento, a reflexão na totalidade, a partir da dialética, a transformação é substituída pela onda do reformismo da realidade, o pensamento do professor é reducionista, subestimando-o como ser pensado fora da sua classe trabalhadora. Nas palavras do autor:

O conceito de professor reflexivo, portanto, é mais do que mero modismo no cenário educacional. Ele revela premissas básicas do projeto do capital em relação à educação, que vão desde a desarticulação do professorado em relação às suas lutas até o isolamento do mesmo na busca por uma formação, particularizada que lhe garanta a melhor colocação no mercado de trabalho. (GOMES, 2006, p.100)

4.1.2 Textos que apontam a práxis restrita ao cotidiano

Continuando em nossa análise sobre os dados sintetizados na Tabela 2, esta também mostra que o total de 9 trabalhos da Anped, tomados nessa amostra, abalizam uma conceituação de prática limitada ao micro espaço da sala de aula ou da escola. Assim, desenvolvem os seus diferentes temas de pesquisa tendo o referido mote de análise, a partir de métodos fenomenológicos, como: o estudo de caso, a etnometodologia, a etnografia, entre outros.

A exemplo temos o texto de Bragança (2010) que apresenta o conceito de práxis limitada ao cotidiano, e desenvolve suas idéias sobre o ambiente educacional através da narrativas de algumas(poucas) professoras. Assim, apresenta uma supervalorização do conhecimento tácito, da experiência cotidiana na formação docente, desvalorizando o conhecimento científico como eixo estrutural pra a formação profissional do professor.

Podemos verificar tal visão na seguinte passagem do texto sobre a análise das narrativas das professoras que foram sujeitos da pesquisa feita pelo autor

Suas narrativas indicam, também, contribuições e sentidos que encontraram na vivência da investigação. Na análise de conteúdo das avaliações orais, percebemos que a narrativa de suas histórias de vida, com enfoque sobre as experiências formativas tecidas ao longo da vida, favoreceu a reflexão sobre a trajetória de vida como um processo de aprendizagem e conhecimento, a expressão das experiências de vida como testamento da docência e a valorização do saber construído na caminhada profissional. (BRAGANÇA, 2010, p.9)

Corroborando com a crítica marxista, entendemos que a fragilidade dos métodos usados está em restringir a investigação dos fenômenos sociais a imediatividade do cotidiano, dando margem à negação de qualquer abstração teórica para além da vida diária dos sujeitos inseridos no meio estudado. Porém, é relevante assinalar que tal posicionamento marxista não se contrapõe à tese da fenomenologia que considera o cotidiano como a vida do homem por inteiro, ou seja, o cotidiano como realização da existência humana. Segundo Heller (1992)³⁹, é nessa esfera que realizamos os atos utilitários da vida, por isso não a podemos suprimir. Entretanto, apesar dessa congruência teórica, a fenomenologia desconsidera que o cotidiano é caótico e fragmentado, isto é, os fatos que vivenciamos apresentam-se como singularidades em meio a outras singularidades. Avaliamos as demandas e ocorrências que nos rodeiam pela sua imediatez e não avistamos a vinculação devida entre os fatos, por isso, de acordo com Kosik (2002, p. 80) “a cotidianidade se manifesta como a noite da desatenção”.

Nesse sentido, os métodos desenvolvidos sob esse prisma, como a Etnometodologia, empobrecem e se distancia da investigação acurada da realidade social ao considerar e enaltecer somente a esfera da vida diária e identificar conhecimento científico com conhecimento “prático” (senso comum). Todavia, ressalta-se, que a ciência emerge do cotidiano, pois o conhecimento científico só existe por causa da explicitação do homem por inteiro, que se dá no cotidiano.

Contudo, todo o processo de descoberta da realidade estudada pela ciência dá-se numa esfera extra-cotidiana. O conhecimento enraizado no senso comum é insuficiente para explicar estas coisas e fenômenos. Tal distância expressa, exatamente, que não nos

³⁹ Vale destacar, à luz da ontologia marxiana, que os últimos escritos de Heller (1992), considerada como a segunda fase de sua vida teórica, possuem algumas limitações teóricas que preconizam princípios pós-modernos e, claro, seu afastamento definitivo do marxismo.

acomodamos com as impressões primeiras acerca do objeto; através do conhecimento científico partimos para uma investigação mais aguçada e retornamos ao cotidiano, que é ponto de partida e ponto de chegada. No entanto, o conhecimento científico retorna ao fato com uma visão bem mais aprofundada do mesmo, sabendo explicar a sua constituição e suas relações com a totalidade, possibilitando uma mudança do estado de coisas; por isso, o conhecimento tácito não é idêntico ao conhecimento científico.

Assim sendo, a perspectiva metodológica que consubstancia tanto o desenvolvimento de temas como o conceito de práxis centrada no cotidiano escolar, resulta numa compreensão fragmentada do real e, por conseguinte, negam a visão de totalidade social, buscando na experiência vivida, através das representações dos sujeitos a compreensão dos fenômenos. A partir deste viés, o conhecimento não necessita ultrapassar o modo de vida dos indivíduos para apreendê-la. Desconsidera que, muitas vezes⁴⁰, as representações reproduzidas imediatamente na mente dos sujeitos inseridos no mundo fenômeno não condizem com o real. Descrevemos o preceito no passo da obra de Kosik (2002)

A práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade /.../ A práxis de que se trata nesse contexto, é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ele se ergue. (KOSIK, 2002, p.10)

Deste modo, afirmamos que a limitação dos métodos usados na maioria dos textos analisados está em investigar os fatos através de uma análise empírica, imediata e fragmentada dos fatos que difere da análise e da apropriação do concreto (mediato), somente acessível com o distanciamento e fazendo as devidas conexões dos fatos com a totalidade social, isto é, através de abstrações ou mediações necessárias para compreender e transformar o real.

4.1.3 Textos que utilizam o conceito de práxis educativa como transformadora do real

Há muito tempo que no cenário brasileiro vigoram perspectivas que possuem como bandeira fazer a revolução social pela escola, como é o caso dos Pioneiros da Educação Nova (Saviani, 2008). Segundo Tonet (2005) ainda podemos encontrar aqueles pensadores

⁴⁰ Algumas representações sociais refletida na mente do homem da consciência comum podem de alguma forma serem condizentes com a realidade, mas tal coerência acontece por pura sorte ou coincidência dada pelo acaso, não é dada por uma ação teleológica consciente ou pelo movimento entre a razão e o mundo objetivo .

que ponderavam idéias sobre a contribuição da educação para revolução social, estabelecendo elos com os interesses da classe trabalhadora, tais pensamentos estavam inspirados numa visão positiva sobre a Revolução Soviética (1917) como uma ruptura radical do estado de coisas imposto pelo sistema capitalista.

Porém, o agudizamento das condições sociais e históricas no processo da reprodução capitalista impôs mudanças ideológicas no campo educacional ocasionando o surgimento de dois enxertos ideológicos: a teoria crítico-reprodutivista e as teorias que preconizam uma educação para a cidadania/democracia. As teorias crítico-reprodutivistas inspiradas pelo movimento de maio de 1968⁴¹ foram difundidas no Brasil, principalmente, no final da década de 60 e nos anos 70 do século passado e mostram a razão do suposto fracasso da educação, apontando a escola como um instrumento de reprodução das relações de produção, e, nesse sentido, necessariamente reproduzindo a alienação dos educandos. Já os ideários educacionais que articulam educação e cidadania, surgiram como resposta aos limites da teoria crítico-reprodutivista, que desvela de forma crítica as determinações sócio-históricas para a educação sem propor uma intervenção prática contrária a essas determinações. Tonet (2005) apresenta outro argumento afirmando que aqueles pensadores que anteriormente articulava educação com revolução, posteriormente, passaram a articular educação com cidadania. Assim, “(...) de lá pra cá falar em educação cidadã, em educação para a cidadania, em escola cidadã, tornou-se mais ou menos lugar-comum, dando por suposto que cidadania seria sinônimo de liberdade” (TONET, 2005, p.17).

E é sob essa perspectiva, em articular a educação com democracia, que é tomado esse conceito de práxis pedagógica para uma intervenção social, assim nos textos que utiliza essa categorização é posto uma práxis educativa no bojo da construção da democracia, da liberdade política, e não uma educação para a revolução social, vislumbrando a emancipação humana.

Como exemplo, verificamos o texto de Pierrô e Fontoura (2009) que assume o caráter “práxico” da educação a intervenção social, função que supostamente lhe dar uma complexidade.

⁴¹ Segundo Saviani (2008) o Maio de 1968 significa: “a chamada tentativa de revolução cultural dos jovens, que teve sua manifestação mais retumbante na França, mas espalhou-se por diversos países, inclusive o Brasil. Esse movimento pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural”. (SAVIANI, 2008, p.65)

De acordo com Severino (2007), ‘se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos’ sendo que esta afirmativa sustenta a perspectiva da dimensão complexa da educação, em sua essência, realidade e existência (SEVERINO citado por PIERRÔ e FONTOURA, 2009, p.8).

Em outro ponto do texto a palavra práxis docente é denominada como atividade transformadora da realidade:

Podemos pensar que as práticas de estágio em museus tanto podem projetar uma forma mecânica e reprodutora frente às situações de aprendizagem quanto podem, na dimensão teórica de estágio curricular, *fundar a práxis docente como atividade transformadora da realidade*, iluminando e oferecendo instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar a elas próprias como explicações provisórias, que sempre são, da realidade educativa. (PIERRÔ e FONTOURA, 2009, p. 8-grifo nosso).

Porém, essa intervenção social não está articulada com a idéia de revolução social, mas está vislumbrando a construção de uma sociedade democrática, tendo em mente a formação de cidadãos para uma democracia:

um dado modelo teórico-metodológico para os programas de formação docente é uma decisão política que implica na formação de indivíduos e deve considerar e situar as características de seu trabalho como função social de formar outros indivíduos cidadãos deste país.(PIERRÔ e FONTOURA, 2009, p.10)

È necessário afirmar que esse discurso de que a cidadania garante o bem-estar é uma falácia, pois a cidadania está alicerçada na propriedade privada. Fazendo uma análise crítica do termo, Tonet aponta que: “O resgate e reformulação do conceito de cidadania tem, como fim maior, a aceitação do capitalismo como modelo promotor da felicidade humana”. Segundo Marx (2001, p.9), esse tipo de “crença no milagre da democracia (...) é igualmente afastada do socialismo”.

4.1.4 Textos que utilizam a categoria práxis como sinônimo de união imediata entre teoria e prática

Essa concepção da práxis como união (imediata) indissociável entre teoria e prática, segundo Pimenta (1997), vigora no Brasil desde a década de 1980.

Esse movimento vem ocorrendo nas faculdades de educação, especialmente nos cursos de pós-graduação, nos institutos de pesquisa, nas associações dos educadores e no aparelho de estado de algumas secretarias estaduais /.../ vários estudos vêm contribuindo para o melhor entendimento da indissociabilidade entre teoria e a prática (PIMENTA, 1997, p.66).

Porém, a autora esquece que os debates e estudos sobre a educação escolar suscitados em toda a década de 1980, no Brasil, depois de terem provado de algumas idéias marxista, e na maioria das vezes, por intermédio de indébitas distorções teóricas ou das teorias crítico-reprodutivistas⁴², passaram, a partir daquele momento, a defender uma educação para a cidadania e, ao mesmo tempo, permaneceram devotos das distorções teóricas do marxismo se esquivando da defesa de uma educação que vislumbre a emancipação humana.

É nesse espaço que, por vários fatores teóricos e práticos que não cabe aqui explicitá-los, vários pesquisadores do campo da Didática e da Formação de Professores se colocam a favor do retorno aos princípios pragmatista defendidos pela Escola Nova, postulando uma prática ou formação docente orientada pelo eixo estrutural da indissociabilidade entre a teoria e a prática, porém desconsiderando as mediações que norteiam essa relação no movimento do real.

E imerso nesse posicionamento da arqueologia do pensamento didático, que encontramos, como exemplo, o texto de Xavier (2007) que remete a práxis como uma categoria que contempla em si a relação entre teoria e prática. Porém, tal linha de pensamento admite somente a esfera da empiria, isto é, propalam uma atividade da consciência embasada em elementos oriundos de uma empiria, em outras palavras, propalam saberes da experiência vivida pelo professor ou dos conhecimentos oriundos do cotidiano da sala de aula, por isso que tal relação se torna imediata e superficial, visto que, segundo a tese marxista reafirmada por Saviani (2008) os conhecimentos empíricos manifestam-se na experiência imediata ou como bem lembra Kosik (2002) são pensamentos comuns criados pela práxis utilitária e fetichizada, sendo, portanto, inseridos no mundo da aparência. Assim, esses conhecimentos desconsideram o concreto que é a síntese de múltiplas determinações o qual resulta conhecimentos mediatos que explicitam a essência dos fatos que se manifestam no mundo fenomênico. Mas, para alcançá-lo é necessário um esforço, pois “os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato” (SAVIANI, 2008, p.81).

⁴² Muitos autores naquele momento histórico como diz o próprio Saviani (2008), fazendo uma autocrítica, “/.../ não diferenciava a concepção crítico-reprodutivista da própria dialética (marxista)” (Saviani, 2008, p.68)

Desta maneira, ao reduzir a indissociabilidade entre teoria e prática ao empirismo, e não admitir a importância dos conhecimentos oriundos do concreto, tais posicionamentos recaem no pragmatismo.

4.1.5 Textos que conceituam práxis amparadas em distorções do marxismo

Lembramos que a presente análise ponderou a totalidade dos escritos, prezando por uma leitura minuciosa das idéias presentes nos mesmos. Em decorrência disso, registramos que alguns textos enquadrados nesse grupo de categorização apresentavam fragmentos que remetiam à idéia de práxis baseada em preceitos marxistas, mas, quando analisados em sua totalidade, resultavam numa concepção indevida dos preceitos marxista, o que pretendemos comprovar na sequência.

Entre os textos que acompanham essa lógica, destacamos o de ARNONI (2008) que pretende apresentar uma proposta metodológica para o trabalho educacional baseado no método dialético e na ontologia do ser social. Num fragmento inicial do seu trabalho, a autora atesta compreender a práxis como uma realidade humano-social. Assim, nesse momento, aproxima-se do conceito defendido por nós, calcado na ontologia marxiana. A proposta de Arnoni baseia-se nos apontamentos teóricos de Saviani que defende a socialização do conhecimento construído historicamente como função da escola e da docência, fazendo a ressalva de que, para cumprir tal objetivo, seria necessário converter o conhecimento objetivo e elaborado em saber escolar. Porém, segundo Arnoni, Saviani não explicita como deveria ser feito esse processo de conversão. Daí emerge sua propositura da Metodologia da Mediação Dialética, objetivando preencher essa lacuna deixada pela pedagogia histórico-crítica e oferecer uma proposta pedagógica na dimensão da dialética e da ontologia do ser social que possa guiar/auxiliar o processo de ensino-aprendizagem no interior da escola.

Apesar de a autora afirmar, preliminarmente, que seu objeto pauta-se numa ontologia do ser social e não fazer nenhuma distorção no que se refere ao conceito de práxis, inclusive – ligeiramente- trazendo o mesmo conceito difundido pelo marxismo, podemos encontrar algumas limitações analíticas expostas na seguinte ressalva realizada no final do texto:

Mesmo com esse amplo campo de abrangência, a M.M.D. não adota fórmulas metodológicas milagrosas que façam com que os alunos passem a aprender ou que, repentinamente, transformem a prática pedagógica dos professores. Como, também, não busco culpados para explicar o

desempenho insuficiente dos alunos ou a frustração profissional dos professores (ARNONI, 2008, p. 16).

Nesse parágrafo do texto percebemos que a autora, de forma consciente, exime-se da tarefa de explicitar o caráter alienante e fetichizante do trabalho no contexto atual que, conseqüentemente, expresse as determinações históricos-sociais que permeiam o complexo educacional e impõe limites para a concretização de uma pedagogia dialética. Cabendo-nos aqui, fazer a seguinte indagação: Como é possível aplicar a “Metodologia da Mediação Dialética” em situações como a de inúmeras professoras do 1º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino do estado do Ceará que precisam seguir, obrigatoriamente, um programa de ensino chamado alfabetização na idade certa (PAIC), galgada pelo matriz teórica do construtivismo? Assim, após uma análise pormenorizada e global do texto, entendemos que, ao fim e a cabo, o que se delineia é a defesa de uma proposta pedagógica que se for aplicada corretamente poderá resolver os problemas escolares e, ainda, cumprirá os princípios defendidos pela dialética. Tudo isto, porém, sem o devido enfrentamento das determinações do capitalismo contemporâneo, o que revela o caráter contraditoriamente limitado desta proposta. Dessa forma, desconsideram-se as complexas e inúmeras mediações e determinações sócio-culturais que cercam o mundo dos homens, principalmente, as limitações do ambiente escolar diante do cenário de reestruturação do capital. Nesse sentido, tal visão finda por vincular-se a tantas outras narrativas que desfilam na arena dos princípios reducionistas e subjetivistas das teorias educacionais que predominam atualmente. Além disso, a autora do texto não menciona a necessária superação do capital como única alternativa possível para a resolução dos problemas sócio-educacionais vigentes, decorrentes da dinâmica desse sistema, que impedem a função onto-histórico da educação de socializar, *para todos*, o patrimônio cultural e intelectual existente.

Também encontramos o trabalho de Faria (2008) referendando a defesa do pensamento pedagógico e didático a partir do método dialético e traz a concepção de práxis vinculada com o conceito trazido pelo marxismo

Na investigação, entendo a práxis, assim como Lefebvre (apud Penin, 1989) coincidente com a totalidade em atos, englobando tanto a base como a superestrutura e as interações entre as duas. A práxis: [...] abrange a totalidade da prática humana, incluindo tanto atividade objetiva do homem, transformadora da natureza e do mundo social, quanto a formação da subjetividade humana. Dessa forma, todos os momentos do homem, ou seja, todos os seus tipos de ação, reflexão e sentimentos, que se originam no trabalho fazem parte da práxis. (LEFEBVRE apud FARIA, 2008, p. 15).

Porém, em outras partes do texto não demonstra a radicalidade teórica posta pela ontologia marxiana, principalmente, quando perfila a mesma linha de análise teórica feita por autores que representam a crítica marxista por nós assumida, tais como Saviani, Coutinho e Kosik, ao lado de autores que representam reedições de distorções do pensamento marxista no campo da Didática e nas discussões sobre formação de professores, caso de Candau, Pimenta e Libâneo, entre muitos.

Também recheado de incoerências, Fernandes e Fernandes (2008) abordam uma práxis cotidiana de contradições inserida na totalidade social, reinvidicando uma didática que associe a prática docente com o mundo do trabalho e com o meio sócio-cultural. Apresenta o conceito de totalidade em Kosik (1976), porém, propõe uma didática que transforme e que pregue o professor como “mediador” do conhecimento discordando da atividade primordial dos professores que é transmitir saberes, esse posicionamento estabelece elo com os princípios defendidos pelas correntes do “aprender a aprender”, denunciadas por Duarte (2003) e já caracterizadas anteriormente por Saviani. Dessa forma, acaba distorcendo a perspectiva crítica proposta pelo marxismo.

Outro exemplo basilar é o trabalho de Fagundes et al que amparado em Vieira Pinto(1979; 1960) e Cunha (2005) assume que uma

docência universitária precisa ser construída para além de seu caráter pragmático e utilitário, que os conhecimentos que a fundam não estão acima desse fazer, mas implícitos em uma dinâmica eternamente totalizante, estabelece as condições básicas para construir caminhos de superação dessa lógica”.(FACUNDES et al, 2008, p.4) .

Porém, acredita que elementos teóricos e práticos postos no interior da universidade podem construir uma proposta educacional emancipatório. E, ao analisar o Projeto Político-pedagógico (P.P.P) de uma instituição universitária aponta-o como emancipatório e , inclusive, , buscando em Marx a fundamentação – indevida, por certo – para tal categorização. Nesse sentido, verificamos uma incoerência epistemológica no texto, pois no primeiro momento defende-se uma docência universitária numa dimensão totalizante e conexa com fatores externos sócio-econômicos, mas na segunda parte do texto, referente à pesquisa de campo, a autora desconsidera tais fatores que determinam a realidade da universidade pública brasileira que estão além dos muros universitários. Ao mesmo tempo, ao citar a fala dos sujeitos da pesquisa de campo, defende uma práxis como ação do educador que poderá transformar a sociedade, mesmo estando inserida numa realidade atual

determinada pelas leis do capital, que, relembramos, atravessa uma crise de cunho estrutural, conforme define Mézaros (2000), e acentua, cada vez mais, a impossibilidade de qualquer atividade de horizonte emancipatório, impedindo a ruptura com o sistema de produção de mercadorias.

Na esteira do referido equívoco, usa as idéias de Karl Marx, Vieira Pinto e Marx na mesma medida que cita as idéias de autores que representam blocos de matrizes teóricas totalmente diferentes daqueles autores, como Tardif, Cunha, Teixeira e Santos, não mostrando as divergências epistemológicas entre eles, resultando na distorção do conceito de prática ou práxis revolucionária.

Ainda temos Firmino (2007) apresentando algumas reflexões acerca das atividades pedagógicas e musicais desenvolvidas nas séries iniciais do ensino fundamental. Através da pesquisa empírica que utiliza técnicas como grupo focal, entrevistas e observação, busca-se identificar se as práticas desenvolvidas por pedagogas na aula de música são norteadas pelos princípios da práxis criadora, por um lado, ou da práxis reiterativa, de outro lado. Essa classificação do termo práxis está embasada nas elaborações teóricas desenvolvidas por Sanchez Vázquez (1977) na sua obra “Filosofia da Práxis”. A autora articula tais categorias com as idéias sobre música e educação musical tecidas por Swanwick (1993; 2003) para re-nomear ou criar dois conceitos, são eles: de prática pedagógico-musical criadora e prática pedagógico-musical reiterativa.

As teorizações de Vázquez (1977) são utilizadas ao longo do texto para referendar uma idéia contrária aquela desenvolvida na obra “Filosofia da práxis”, distorcendo o conceito de práxis presente no referido livro que, apesar de algumas ressalvas que foram feitas representa uma exposição teórica dos princípios da corrente marxista. Podemos exemplificar essa confusão epistemológica na seguinte passagem do texto, feita após a utilização de uma citação do próprio Vázquez sobre práxis criadora. Assim a autora conclui indevidamente:

O homem está numa atividade permanente de transformação do mundo e de si mesmo; portanto, a prática fundamental do homem tem um caráter criador. Eis o caráter que interessa à Educação Musical. A música na escola não se justifica apenas em função da reprodução cultural; ela precisa contribuir para a transformação e a emancipação dos sujeitos. Isto significa, em termos musicais, tratar a música como discurso, o que pode ser avaliado na prática musical pelo alcance das camadas material, expressão, forma e valor, pela capacidade de fazer escolhas musicais e pela fluência para uma experiência

musical com sentido. Significa também um encontro com um repertório diversificado, outros estilos e culturas. (FIRMINO, 2007, p.5)

Nesse parágrafo percebemos a presença da defesa de uma práxis educativa que, supostamente, sendo desenvolvida plenamente de acordo com os princípios da “práxis criadora” poderá transformar homens, alunos e professores, e emancipá-los. Na qual, é referendada uma educação musical que possui o “poder” de transformar a realidade escolar e social dos educandos e educadores. Para alguém que se propõe a usar a dialética marxista para potencializar uma prática docente revolucionária, não poderia incorrer no erro de esquecer da prerrogativa ontológica necessária para se fazer a revolução social, expressa na III tese de Karl Marx sobre Feuerbach (1845): “a práxis revolucionária como unidade da transformação do homem e da circunstância”. Essa concepção também está presente na obra de Vázquez, que, embasado em Karl Marx, afirma:

A mudança das circunstâncias não pode ser separada da transformação do homem, da mesma maneira que as mudanças que nele se operam - ao elevar sua consciência—não podem ser separadas da mudança das circunstâncias. Mas essa unidade entre circunstâncias e atividade humana, ou entre transformação das primeiras e autotransformação do homem, só se verifica em e pela prática revolucionária (VÁZQUEZ, 1977, p. 160).

Vázquez (1997, p. 159), contrapondo-se a esta “a concepção que se encontra no centro de toda tentativa de transformação da sociedade pelo caminho meramente pedagógico, e não pelo caminho prático revolucionário”, baseado nas idéias de Marx, considera o proletário como sujeito da práxis revolucionária, vistos como indivíduos integrantes de um modo de produção sustentado pelo seu trabalho, e, por intermédio de uma conscientização, sentem a necessidade de se libertarem dos vínculos com as forças opressoras, dando início a uma nova sociedade. Em outras palavras, assevera-se que para construir um novo homem, emancipado, é necessário a superação do trabalho alienado - imposto pela sociedade do capital - e em seu lugar implantar o trabalho associado, possível somente no comunismo. A esta radicalidade o texto que ora analisamos não se permite e nem poderia fazê-lo, já que suas reais intenções não são verdadeiramente revolucionárias, aportando, no limite, no reformismo travestido de revolução.

O texto de Fernandes e Silveira (2007) também demonstra certo ecletismo teórico defendido pelo pluralismo metodológico, pois utiliza autores de diferentes matrizes teóricas; de um lado, os que se vinculam ao marxismo ou método dialético, entre os quais figuram: Kosik (1976) e Vieira Pinto (1969); e de outro lado os que reivindicam princípios referentes

às teorias do “aprender a aprender”, conforme Duarte (2004), como por exemplo: Freire (1997) Shor (1987) e Cunha (2006).

Sem importar-se com a divergência epistemológica e filosófica entre os dois blocos, os autores costuram seu texto, culminando num escrito repleto de inúmeras incoerências teóricas, como, por exemplo, cita Kosik para fundamentar a visão de totalidade, mas em outro ponto nega-se tal categoria quando prioriza, demasiadamente, a práxis educativa realizada no cotidiano escolar em detrimento da realidade social, na qual ela se insere. Além disso, o texto aponta “o conhecimento, (como) categoria fundante, a ser produzido e trabalhado na formação de professores, como em uma teia de relações histórico-culturais, políticas, epistemológicas, pedagógicas e éticas.” (FERNANDES e SILVEIRA, 2007, p.2). Tal visão epistemológica expressa nessa frase, que considera o conhecimento e não o trabalho como fundamento das relações sociais, confirma a distorção das idéias sobre práxis, totalidade e realidade social presentes em pensadores como Vieira Pinto (1969) e Kosik (1977), os quais, por sua vez, se distanciam, demasiadamente, de uma perspectiva gnosiológica.

Por último, exemplificaremos o trabalho de Markert (2006) que referenda uma reflexividade dialética convergindo indevidamente três teóricos com matrizes teóricas completamente diferentes: Karl Marx, Kant e Habermas. Demonstra uma apropriação incorreta das categorias, assinalando suposta aproximações entre Karl Marx , de um lado, e de outro, dois autores que se distanciam longamente do primeiro, que são o Kant com o seu subjetivismo irracionalista e Habermas com sua teoria da ação comunicativa. Assim, faz-se uma confusão epistemológica, a partir da defesa da hermenêutica de Habermas que descentra o trabalho como determinante social e, em contrapartida, centraliza a linguagem como a representação racional do homem. Além disso, ao mostrar o “método da reflexão dialética no marxismo humanista”, cita a compreensão marxista para validar a hermenêutica filosófica de HABERMAS , afirmando que “Marx apresenta uma perspectiva plenamente habermasiana” (Markert, 2007,p.6)

Ademais, deve-se destacar que o texto representa uma total apologia ao sistema capitalista, referendando um concerto democrático e, incrivelmente, o autor comete o equivoco, bastante recorrente, ao citar Gramsci para defender idéias reformistas ,

configurando o enxerto ideológico, na propositura de adequar os elementos das contribuições teóricas revolucionárias gramscianas para o trabalho fabril nos moldes capitalistas.

Projeto Escola de Fábrica” implica a esperança de que a moderna produção capitalista seja capaz de combinar uma educação técnica de alta qualidade com o objetivo de formar o cidadão. Lembramos, que este conceito político-pedagógico está referenciado em Marx no seu conceito de “politecnia” e em Gramsci “no princípio educativo do trabalho industrial moderno” em combinação com uma “escola unitária (MARKERT, 2006, p.9).

Apresenta o conceito crítico de professor reflexivo-transformativo amparado, erroneamente, em Libâneo e Gramsci, tratando-os como autores que possuem elementos teóricos que complementaria ou consertaria o individualismo da teoria do profissional reflexivo, de Donal Shon,

Orientação crítico-reflexiva no mundo: compreender sua relação com a técnica como chance para a humanização do mundo, identificar no mundo administrativo o potencial de uma organização democrática, superar os mecanismos da indústria cultural ao produzir sua própria estética enquanto sujeito da sua vida e formar os homens para reconhecerem e assumirem sua maioridade tarefa essencial dos professores nas sociedades democráticas: formar a subjetividade e a autonomia. Mas, por subjetividade não se entende a “nómada isolada” e auto-suficiente no seu mundo interior, modelo cartesiano do “professor reflexivo” individualizado. (MARKERT, 2006, p.12)

Tal passagem demonstra as apropriações indébitas das elaborações de Gramsci que tentam minimizar a dimensão revolucionária contida em sua obra (SOBRAL, 2010). Além disso, a preponderância do ecletismo teórico presente nesses trabalhos legitima o pluralismo metodológico que aceita o uso das elaborações de diferentes autores, independente de sua filiação teórico-metodológica, selecionando as contribuições que cada um pode dar para o objeto que se estuda.

4.1.6 Textos que apontam uma práxis revolucionária ancorada no marxismo

Para concluirmos nossa categorização, selecionamos o texto de Faria e Almeida (2010) que reafirma uma práxis revolucionária amparado no materialismo histórico e dialético e na ontologia do ser social, perspectiva apontada logo no início do texto:

Por essa razão, é imprescindível que saibamos qual é o método da análise, a concepção de educação que melhor explica e consegue, por aproximações, esclarecer a realidade com a qual nos defrontamos imediata e mediatamente, para que, ao conhecer problemas, limites e potencialidades, possamos ter instrumentais teórico-práticos que, pela práxis humana e educativa, contribuirão para que não apenas se manifeste como ela é, mas que venha deixar de ser como é /.../ (FARIA e ALMEIDA, 2010, p.3).

Esse fragmento do texto demonstra a principal acepção da filosofia marxista, que objetiva não somente compreender o mundo, mas também transformá-lo. Tal fidedignidade com os preceitos do legado marxiano também pode ser vista na seguinte passagem, quando crítica o economicismo e determinismo postos pelas apropriações indébitas da teoria de Karl Marx:

Na academia, não raro encontramos posições que consideram Marx um economicista, determinista, que buscou explicar a sociedade a partir de um único fator ou de uma causa, que desprezou a cultura e que afirmara que caminharíamos necessariamente para o socialismo. Ele, para estes, não passa de um autor simplório e autoritário que deve ser combatido (FARIA e ALMEIDA, 2010, p.6)

Tendo em vista a coerência e radicalidade teórica presente no referido texto, escolheremos uma citação do texto de Kosik (1995) encontrada no trabalho de Faria e Almeida, para reapresentar o conceito de práxis adotado no presente estudo

A práxis na sua essência e universalidade, é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade, humanosocial. A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSIK citado por FARIA e ALMEIDA, 2010, p.11)

4.2 Práxis versus pragmatismo na educação

A partir da análise dos textos que discutem a formação docente percebemos a unidade entre teoria e prática é distorcida, e negada no seu âmago, pelo senso-comum e pelo pragmatismo. Como já explicitamos no início, o senso-comum superestima a prática em seu caráter prático-utilitário, a prática é vista em caráter imediatista, imersa nos ditames da cotidianidade, portanto é negado a teoria ou conhecimento, a verdade e os caminhos devem ser apenas amparados na prática, ou seja, no senso-comum que, por sua vez, não possui a mesma elevação reflexiva e cognoscitiva da teoria, ficando mergulhado no conhecimento tácito.

Da mesma forma, o pragmatismo, também prega o divórcio da teoria com a prática. Seus principais expoentes são Charles Peirce (1839-1914), William James (1841-1910) e John Dewey (1859-1952). Segundo Soares (2007) essa corrente surgiu nos Estados Unidos do século XIX, destacando o educador John Dewey. Incrivelmente, os pragmatistas, no mesmo caminho do senso comum tendem a considerar a prática como verdade por si mesma, desvinculando a teoria da prática, e enaltecendo o praticismo do conhecimento, o verdadeiro se reduz ao útil, advertindo que só se deve conhecer aquilo que se tem vontade, a

produção do conhecimento ou a atividade cognoscitiva precisa está voltada para os interesses individuais, devemos conhecer aquilo útil e vantajoso. Ao contrário, do Marxismo, que defende o conhecimento teórico numa utilidade social e não subjetivista, aqui, o conhecimento só é visto à medida que pode projetar para uma finalidade maior, isto é, a transformação do real. Apesar, de haver um ponto em comum entre o marxismo e o pragmatismo que é a prática como critério de verdade, porém, enquanto os pragmatistas buscam essa verdade de forma a atender os interesses subjetivistas e de forma útil, os marxistas procuram a validade na prática como reprodução espiritual da realidade, assim a prática está colocada no âmbito histórico-social capaz de produzir transformações na totalidade social. Essas duas extremas bem delimitadas exclui qualquer vinculação entre as correntes pragmatista e marxista, revogando afirmações errôneas com essa intenção, como a elaborada por Ghiraldelli Jr.(1999, p.1), nos seguintes termos: *Algumas das 'teses contra Feuerbach*, de Marx, mostraram uma face pragmatista quanto à questão de critérios de verdade” .

Para Vázquez o pragmatismo é incompatível com as idéias marxistas, pois:

Nem na concepção da verdade, nem no que se refere ao critério e, principalmente, ao modo de conceber a prática podem identificar marxismo e pragmatismo, já que não só não coincidem, como até se acham em posições diametralmente opostas /.../ Por conseguinte, pragmatismo, há uma redução do prático ao utilitário, e, consumada esta, pela dissolução do teórico (do verdadeiro) no útil. (VÁZQUEZ, p.214, 1977)

Gramsci (1978), ao analisar a relação entre a filosofia pragmatista de James com a política do contexto anglo-saxônico, dirá que o filosófico pragmatista deseja ligar-se à prática de forma imediata, “escapa à esfera religiosa positiva e tende a criar uma moral laica” daí ressoa-se o fato de terem a função política de “(...) quando muito, ajudaram a criar o movimento do Rotary Club ou a justificar todos os movimentos conservadores e retrógrados” (GRAMSCI, 1978, p. 62).

Atualmente, surge uma nova roupagem do pragmatismo, é o neopragmatismo encabeçado por Richard Rorty, egresso da corrente analítica Rorty defende o fim da filosofia e o puro relativismo. Considerava-se principalmente um discípulo de Dewey, e também fortemente inspirado pelos grandes nomes da "filosofia continental" - Hegel, Nietzsche, Heidegger e Foucault. Segundo Ghiraldelli (2002) os neopragmatistas destacam a importância da linguagem, mas “entre dizer que nos comunicamos por causa de que possuímos a

linguagem ou somos usuários de alguma linguagem por causa de que nos comunicamos, ficaram com esta última” (GHIRALDELLI, 2002, p.4). Eles advogam que nenhum item lingüístico poderia representar qualquer item não linguístico, de modo que não haveria um “fato” capaz de tornar um enunciado verdadeiro. Desta feita, corroboram com a desvalorização do conhecimento que pudesse explicar o real, e, por conseguinte, a distanciamento da teoria e da prática, já que essa unidade não poderia acontecer pela impossibilidade da filosofia em explicar a realidade, ou em outras palavras, a alegação da impossibilidade de representar o mundo físico por aquilo que não é da ordem do físico. Então, a discussão sobre a validade da teoria torna-se carente de sentido, pois o que existem são várias verdades mutáveis, ou coisas anti-representáveis.

Tanto os pragmatistas como os neopragmatistas, encontram seus limites na defesa da democracia e da sociedade liberal norte-americana, principalmente, John Dewey que é enfático na defesa da democracia, sendo favorável a uma forma de liberalismo que nada mais seria que uma social democracia. Os neopragmatistas, especificamente, Rorty tem se engajado em tal tarefa, isto é, na defesa da forma que se organiza a sociedade burguesa. E se declara antimarxista e anticomunista. Defendendo que o marxismo trazem barreiras para a propagação da falácia sobre o *American way*. Por isso, defende que o pensamento filosófico deve se distanciar da busca de verdades fundamentadas em teorias que rementem a categorias ligadas à crítica à sociedade capitalista. Diz ele:

Sugiro que comecemos a falar mais da ganância e do egoísmo do que da ideologia burguesa, mais dos salários de fome e das dispensas temporárias de empregados do que da transformação do trabalho em mercadoria, mais do gasto diferencial por aluno nas escolas e do acesso diferencial ao sistema de saúde do que da divisão da sociedade em classes. (RORTY citado por SOARES, 2007, p. 102).

Soares (2007) afirma que os neopragmáticos não acreditam na unificação das classes ou o bem comum social.

Nas palavras do autor:

Os filósofos pragmáticos, como explana Rorty, não acreditam que existirá uma humanidade emancipada favorecida por comunicações não distorcidas, como também rejeitam a idéia de que possa existir algum núcleo humano comum que represente o interesse geral da sociedade (SOARES, p. 105, 2007).

A nova configuração pragmatista rejeita qualquer busca de pensamento ancorado em fundamentos ou essência verdadeira. Ao invés disso, defende a “banalização das coisas banais”. Isso valida coerentemente a vinculação com a doutrina pós-moderna a qual assevera, nas palavras de Ghiraldelli(1999, p. 1) que “temos teorias da verdade que já não recorrem à noção de verdade em sentido tradicional. Houve, sim, um deflacionismo geral: as metanarrativas são reduzidas a narrativas, ou simplesmente desaparecem.” , ou seja, na visão pós-moderna atualmente as teorias que tentam abarcar uma sistematização para explicar a essência das coisas devem ser descartadas por não se adequar ao mundo atual.

A esse respeito Rorty concordará com a coesão entre as duas vertentes: “Rorty encontra então aí um dos pontos de encontro entre as duas tradições, e ele passa a simpatizar com o pós-modernismo na medida em que este estaria dizendo algo semelhante ao que Dewey, James, Quine, Davidson, o ‘segundo’ Wittgenstein, Horwich e outros, cada qual à sua maneira, disseram quanto ao tema da verdade” (GHIRALDELLI, 1999, p. 1). O maior difusor dessa corrente no Brasil, Ghiraldelli Jr, descreve⁴³ o comportamento do pensador neo-pragmático, como:

corujas de minerva que levantam voo somente ao entardecer, mas que não estão dispostas a ficar no mesmo ninho nem sobrevoar os mesmos lugares como corujas neuróticas. Tais teorias são incapazes de propor uma plataforma geral para a realização da utopia. Aliás, os neopragmatistas não têm propriamente utopias, eles têm sonhos, sonhos vagos: sabem mais ou menos o que querem, mas sem os detalhes do estrategista militar, sem a previsibilidade de uma equação lógica ou matemática e, é claro, sem a violência que, uma vez desencadeada, pode não mais parar, querem apenas um mundo melhor para todos. Isso, não significa que os sonhos, uma vez postos na praça, não possam ganhar adeptos e se realizarem, e se tivermos sorte eles podem sair melhor do que a encomenda. Em vários lugares, histórias comoventes e/ou pragmáticas, ou apenas histórias loucas, ganharam pessoas para fazerem agirem suavemente com os outros e muito, muito sadiamente.

Essas duas vertentes, neo-pragmática e pós-moderna, compatíveis com o neopositivismo criticado por Lukács, são unidas “(...) quando hoje se torna cada vez mais forte a tendência antiontológica nas mais difundidas filosofias burguesas (...)” (LUKÁCS,

⁴³ As publicações elaboradas pelo filósofo nas mídias sociais e espaços internauticos, de forma curiosamente crescente, enaltecem, petulantemente e vulgarmente, o desprezo soberbo pela análise científica revolucionária, só pra demonstrar uma sapiência superior, consegue banalizar ao mesmo tempo: a teoria freudiana, a teoria marxista e a sexualidade, como pode ser visto nos artigos de sua autoria: "Depilação anal, catolicismo e marxismo" e "O ódio do BBB é dos que ficaram na fase anal". A partir dessas deploráveis matérias, mostra total descontrole quando é criticado no seu blog. <http://ghiraldelli.pro.br/>, pois quem o critica é classificado como pessoa desprovida de inteligência para entender o, suposto, teor elevado de seus textos.

1984, p. 5). A coesão doutrinária se dá pela concepção pragmática de práxis, limitadas a imediatividade das coisas numa visão prático-utilitária e superficial.

Esse molde pragmático merece o olhar crítico elaborado por Lukács:

Se de fato a ciência não se orienta para o conhecimento mais adequado possível da realidade existente em si, se ela não se esforça para descobrir com seus métodos cada vez mais aperfeiçoados estas novas verdades, que são de modo necessário ontologicamente fundadas, e que aprofundam e multiplicam o conhecimento ontológico, então sua atividade se reduz em última análise a sustentar a práxis no sentido imediato (LUKÁCS, 1984, p.2).

Assim, na mesma esteira de Dewey, Richard Rorty amortece as possibilidades de uma práxis revolucionária, por não assinalar a inextricável relação entre teoria e prática, ou, sujeito-objeto, configurando uma consciência vulgar e pré-filosófica, no qual a relação sujeito-objeto é aceita de forma prático-utilitária e, conseqüentemente, a relação entre o teórico-prático é vista de forma imediata. Além disso, não vislumbram uma superação da sociabilidade do capital, apontando a democracia como único caminho possível, isto é, um reformismo político e não a emancipação humana (liberdade plena), somente possível no comunismo.

As ideias neopragmáticos, por serem as “diretrizes” do discurso vigente, invadiram o complexo educacional, e principalmente, a formação do educador, com argumentos encabeçados pelo pragmatista John Dewey, como a premissa da corrente do “aprender a aprender”. De acordo com Jimenez e Soares (2008, p.123):

A educação cidadã do novo trabalhador ou “educação para o desemprego” é coberta com o manto da retórica neopragmática que afirma o caráter contingente do conhecimento e de toda a realidade. Ademais, fragmentando o saber, impondo uma educação instrumental e técnica, apoiada no desenvolvimento de competências e habilidades (básicas), que, á moda das “verdades” do filósofo norte-americano Richard Rorty, são sempre mutáveis, contingentes. “O aprender a aprender” se insere nessa lógica integradora dos educandos na exata necessidade dos interesses reprodutivos do capital.

Podemos concluir que a corrente (neo) pragmática, em seus princípios utilitaristas e imediatistas, corrobora com os contornos definidos pelo projeto reprodutivista do capital, em última instância, por não assumir a teoria e o conhecimento sistematizado como pontos importantes na atividade humana transformadora, isto é, na práxis. Defende, outrossim, a impossibilidade do homem conhecer e modificar radicalmente a totalidade e, desta forma, ao potencializar o caráter subjetivista da prática social, não rompe com o senso-comum.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que sistematizamos se desenvolveu através da revisão teórico-bibliográfica voltada para a categoria marxista da práxis, por um lado; e para os princípios neopragmáticos, que podem ser encontrados nas propostas vigentes de formação de professores, por outro. Devemos ressaltar que se trata de um estudo introdutório sobre a temática proposta, cuja abrangência certamente lhe desviou de importantes elementos, não amortecendo, entretanto, sua relevância, em especial, para aqueles que, interessados pelo tema, buscam uma introdução que possa melhor situá-los.

Nesse estudo, buscamos, no legado marxista-lukacsiano, explicitar o trabalho como protoforma da práxis humana e como, por seu intermédio, pôde o homem tornar-se o senhor do seu destino, distanciar-se das amarras impostas pelas leis naturais e se ampliar genericamente, estabelecendo novas relações sócio-históricas e criando novas habilidades e necessidades.

Assim, buscando apreender os fundamentos onto-filosóficos subjacentes ao entendimento da categoria práxis, recuperamos, sob os auspícios da ontologia marxiana, os elementos conceituais tratados historicamente pelas correntes do pensamento humano, principalmente, no que diz respeito ao idealismo alemão representado por Hegel e ao materialismo mecanicista encabeçado por Feurbach. O estudo traçou um breve histórico acerca do tratamento atribuído à práxis, elencando as diferentes concepções registradas pelo supracitado autor, acerca da referida categoria, mormente no seio das correntes filosóficas idealistas e mecanicistas, representadas, respectivamente, vale enfatizar, por Hegel e Feuerbach. Não obstante, devemos reconhecer a contribuição incontestável desses dois pensadores no âmbito das elaborações tecidas por Marx acerca do homem como ser da práxis, faz-se mister reafirmarmos que aqueles dois importantes pensadores, para além de suas acentuadas distinções, apresentam uma concepção de práxis, a partir de uma orientação gnoseológica, a qual se situa aquém da perspectiva de apreensão do real sob a prioridade ontológica.

Com efeito, o conceito de práxis elaborado nos marcos da ontologia crítica inaugurada por Karl Marx assume um caráter essencialmente revolucionário, traduzindo-se como atividade onto-histórica, a qual se revela pela unidade entre teoria e prática, baseada numa relação de complexa interdependência e determinação recíproca entre pensamento e ação, como também, entre as esferas da subjetividade e da objetividade sob a predominância, em

última instância, desta última. Donde se deduz que a práxis está sujeita às mediações necessárias para se desenvolver em sua plenitude, sem os entraves impostos pelo capital. Nesse sentido, a filosofia elaborada por Marx supera, substancialmente, a concepção idealista de práxis datada por Hegel, que encara a práxis como uma atividade teórica na busca do autoconhecimento do Absoluto. Na mesma medida, a conceituação marxiana contrapõe-se à visão de práxis em Feuerbach, tendo em conta que, apesar de ter transferido para os homens a função de sujeito da verdade, antes atribuída ao Espírito absoluto, o materialismo feuerbachiano não põe em seus devidos termos, a atividade prática do homem, priorizando, unilateralmente, a atividade teórica e o papel da consciência.

Ambos, o idealismo de Hegel e o materialismo de Feuerbach, passam ao largo do entendimento ontológico do ser social explicitado por Marx, através da pontuação do trabalho como protoforma da atividade humana, por cujo intermédio, pôde o homem distanciar-se das amarras impostas pelas leis naturais e se ampliar genericamente, estabelecendo novas relações sócio-históricas.

O pequeno sumário histórico-filosófico sobre a categoria práxis traçado a partir da obra *Filosofia da Práxis* de Sanchez Vázquez, considerou os embates teóricos do referido autor para o resgate onto-histórico da práxis no marxismo, cautelosamente, a *contrario sensu*, das distorções heterodoxas e reducionistas do conceito de práxis dado pelo arcabouço marxiano. Na mesma linha, percebemos que Vázquez (1977) resgata o trabalho como práxis originária, na medida, em que rejeita as perspectivas que ignoram as mediações existentes entre o plano teórico e o plano prático, assim como também, opôs-se a pensamentos que consideram ou priorizam apenas uma das dimensões da práxis real: subjetividade e objetividade. A percepção de um dos mais argutos estudiosos da nossa categoria central no marxismo, apesar de algumas antinomias resultantes da leitura sobre a historiografia bibliográfica de Karl Marx, tem como aspiração central erguer “A filosofia da práxis” como teoria voltada para a práxis revolucionária. Dessa forma, suscitamos o debate de que sua pesquisa se concentra no entendimento central da práxis como revolução, na esteira de Gramsci e Lênin, ou seja, numa dimensão política, no sentido amplo do termo. Nitidamente, amparado na propositura marxista recuperada por Kosik(2002) de que assim como o homem, no âmbito natural, transforma a natureza, poderá mudar de forma revolucionária a realidade humano-social.

Tal resgate da práxis como sinônimo de revolução foi gestado pela vida teórico-prática de Antônio Gramsci na década de 1930, sobre a mesma preocupação expressa acima de que o

marxismo é uma teoria que se propõe a compreender o real com o objetivo claro de transformá-lo. Vislumbrando esse projeto, Gramsci se vinculava a pretensão de Lukács no combate a variadas visões que atacam e adulteram a dialética radical do marxismo, principalmente, no que se refere às distorções economicistas e estruturalista trazidas pela Segunda Internacional. Os dois autores, tinham em mente a totalidade, a percepção unitária do real, contudo, não exaurido o tema histórico-materialista de conceber a relação dialética entre estrutura econômica, o trabalho, e as demais objetivações superiores pertencente ao âmbito super - estrutural, e , por isso, se esquivam das percepções estruturalista, economicista e historicista. Assim, Gramsci conceituará a práxis como a expressão dessa relação dialética (estrutura e super - estrutura) consubstanciada pela atividade que se dá entre o homem e a natureza, ao mesmo tempo que considera, a relação entre individualidade e gênero humano na composição da práxis humana total.

Por seu turno, Lukács fará o resgate ontológico da categoria práxis, expressa pela relação sujeito – objeto inaugurada pelo trabalho, premissa ontológica para o surgimento da conexão íntima entre teoria e práxis, enriquecidas pelas mediações sócio-histórica existentes entre esses dois polos, sendo que a atividade teórica se constitui enquanto tal e se eleva de acordo com as demandas da práxis real. Para o nosso autor, a práxis é sinônimo de objetivação, dada pela relação entre práxis e teoria, considerando a peculiaridade de cada práxis social, entendida como complexo que é fundada no interior da totalidade. Além disso, tal análise está circunscrita pela concepção da dupla base do ser social, ou seja, a inter-relação entre natureza e sociedade.

Para ir ao fundo da problemática referente à relação entre teoria e práxis na formação docente, procuramos apontar ainda a relação trabalho-educação, nos seus nexos onto-históricos, nas variadas formas de organização social assumidas historicamente pela humanidade, destacando o papel essencial da educação na difusão do conhecimento e da cultura humanística e, por conseguinte, na apropriação da herança acumulada pelo gênero humano.

Isso foi feito para, em seguida, engendrarmos uma discussão introdutória acerca da constância do ideário pedagógico do capital no complexo educacional, destacadamente no campo da formação docente. Com base nas análises empreendidas por Mészáros (2000), partimos do pressuposto da existência de uma crise que afeta a estrutura do sistema do capital, ocasionando a emergência de um crescente panorama de desumanização que afeta o tecido social em suas múltiplas dimensões, incluída aí a educação e seus vários domínios. Nesta, o

quadro expressa-se, entre outras coisas, na precarização do trabalho do professor, na ascendente mercantilização do ensino e na ascensão de conteúdos que se consubstanciam num paradigma que transita entre o ativismo, o imediatismo e o utilitarismo, super dimensiona o cotidiano da sala de aula, nega, em larga medida, o aprofundamento epistemológico e suprime, por fim, a apropriação crítica das essenciais determinações do real.

Diante da análise desenvolvida, ao longo deste trabalho, podemos afirmar que a formação de professores, tanto no pensamento educativo quanto na legislação que rege a educação brasileira e mundial, estão sendo promovidas para atender á demandas do processo acumulativo em crise e têm como base as diretrizes apontadas por organismos internacionais . Através de eventos com a participação de vários países de todo o mundo, são estabelecidas as normas e diretrizes que devem pautar as políticas educacionais, e por conseguinte, a elaboração da legislação sobre educação nos países considerados subdesenvolvidos. Essas Diretrizes visam atrelar a educação a lógica mercadológica, e atender, de pronto, as condições necessárias para a reprodução do capital, que atualmente enfrenta uma crise estrutural, conforme Mézaros.

Dessa forma, constatamos que os paradigmas que orientam a formação docente são pautados, fundamentalmente, não pela práxis, conforme anuncia o discurso oficial ecoado por diferentes autores do campo da didática, mas, pelo ideário pragmatista, em sua versão mais fetichizadora do neopragmatismo, revertida de um modismo teórico, antifilosófico e praticista, em consonância com as exigências do processo de reprodução do capital, no quadro da presente crise.

Também, observamos que os pressupostos (neo) pragmatistas e pragmatistas atendem ao projeto do capital, por não aceitarem a teoria e o conhecimento sistematizado como ponto importante na atividade humana, isto é, na práxis, defendem a impossibilidade do homem conhecer a totalidade das coisas, se aproximam, da concepção do senso-comum, por defenderem o utilitarismo e o caráter subjetivista da prática humana.

A partir daquilo a que nos propomos e baseados em nossos fundamentos teórico-metodológicos, foi possível, neste estudo introdutório, apreendermos que os trabalhos selecionados e analisados, publicados nos GTs das reuniões anuais da ANPED ocorridas nos últimos cinco anos, constituíram-se numa fonte importante sobre o tratamento dado à categoria práxis nos debates no campo da Didática e da Formação de Professores, confirmando nossa suspeita sobre os rebatimentos neo-pragmaticos e pós-modernos nas produções bibliográficas da área da educação. Por certo estas correntes teóricas passaram, em

especial nos últimos anos em que avança o teor irracionalista disseminado pela reestruturação ideológica do capital em crise, a exercer forte fascínio sobre um crescente número de educadores e intelectuais que acabam se afastando de uma análise coerente e consistente do real. Com isto, ao mesmo tempo em que fica comprometido até o mais efêmero vislumbre de superação do estado de coisas existente, amplia-se o quadro de barbárie própria do capitalismo que, diga-se de passagem, a concepção equivocada de práxis, presente em alguns dos textos investigados, acredita poder transformar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise estrutural do capital. In: **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo editorial. 1999.p. 29-34.

ARAÚJO, A; SILVA, A.N.; PAIVA, I.B. Lukács e a estética: noções introdutórias a partir do prólogo. In: ENCONTRO NORTE/NORDESTE TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: Trabalho, Estado e Revolução, 3, 2011, Maceió – Alagoas. **Anais: eixo 4 Marxismo, arte e literatura**. Maceió- Al: UFAL, 2011. p. 2-11.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 251-283. Campinas-SP. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf> . Acesso em: 21/07/2008.

ALARCÃO, I. (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Metodologia da mediação dialética e a operacionalização do método dialético: fundamentos da dialética e da ontologia do ser social como base para discussão da questão metodológica na educação escolar**. 31º Reunião Anual da Anped. Caxambu –MG: ANPED. 2008. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4971--Int.pdf>>. Acesso em: 16/09/2010.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **A formação como “tessitura de intrigas”: diálogos entre Brasil e Portugal**. 33º Reunião Anual da Anped. Caxambu – MG: ANPED. 2010. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6554--Int.pdf> > . Acesso em: 20/11/2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**; texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Brasília, DF: Câmara Federal, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**; instituído pelo Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Câmara Federal, 2006.

BRZEZINSKI , Iria; GARRIDO, Elza. O que revelam os trabalhos do gt formação de professores. In: ANDRÉ, Marli. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Mec/Inep/Comped, 2002. 3003-328.

_____. A análise do gt formação de professores: O que revelam as pesquisas no período de 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação** [on line]. São Paulo, nº 18, p. 82-100, set-dez. 2001. Disponível em : < <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27501808.pdf>>. Acesso em: 19/ 01/2011.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. A Natureza Dúplice do Trabalho em Marx: Trabalho Útil-Concreto e Trabalho Abstrato. In: **Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 25-36.

COGGIOLA, Osvaldo. O mal chamado neoliberalismo. In: **Universidade e Ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001. P.41-49.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **A natureza ontológica do pensamento de Marx**. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Fortaleza, ano 1, nº 1, p. 1-13, jan, 2009. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=categoria&id=1:artigos&Itemid=61>. Acesso em: 28/02/2010.

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). Rumo a uma nova Didática. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 56-72.

CUNHA, M.I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. In: PIMENTA, S.G; ALMEIDA, M.I. **Pedagogia universitária**. SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Unesco/MEC, 1998.

DUARTE, Newton. **Universidade e formação docente**. Transcrição da fita contendo a gravação da palestra feita por Salyanna de Souza Silva, bolsista do Instituto de Estudos e Pesquisas do movimento Operário-IMO. Revisão preliminar realizada por Suzana Jimenez. Fortaleza: 2005.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade** [online]. Vol. 24. nº83. Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/pdf>. Acesso em: 19/04/2008.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas – SP: Autores associados, 2003.

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

ENGELS, Friederich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Marxists Internet Archive, 1876. Disponível em: <www.marxists.org/portugues>. Acesso em: 18 de maio de 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. In: Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. **O diálogo entre a pedagogia e a didática: da busca contrahegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas.** ?. 31º Reunião Anual da Anped. Caxambu –MG: ANPED. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4045--Int.pdf>. Acesso em: 16/09/2010.

_____; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Didática: questões de método e teoria.** 33º Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG. ANPED. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6525--Int.pdf>. > . Acesso em: 20/11/2010.

FAGUNDES, Maurício César Vitória; BROILO, Cecília Luiza; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. **É possível construir a docência universitária? Apontamos caminhos.** 31º Reunião Anual da Anped. Caxambu –MG: ANPED. 2008. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4298--Int.pdf>> Acesso em: 18/09/2010.

FERNANDES, C.M. B.; FERNANDES, S. R.de. **A didática em re-construção como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas?.** 31º Reunião Anual da Anped. Caxambu –MG: ANPED. 2008. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4484--Int.pdf>> Acesso em: 17/09/2010.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; SILVEIRA, Denise Nascimento da. **Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura.** 30º Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG: ANPED. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3529--Int.pdf>>. Acesso em: 18/09/2010.

FEURBACH. L. **Preleções sobre a essência da religião.** Campinas - SP: Papyrus, 1989.

FIRMINO, Walkiria Teresa. **Reflexões sobre a prática pedagógico-musical de egressos da pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental Lobato.** 30º Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG: ANPED. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-2970--Int.pdf>. Acesso em : 18/09/2010.

FONSECA, Tatiana. **A filosofia da práxis nos Cadernos do cárcere.** Tese (doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

_____. Concepção de mundo e filosofia da práxis nos cadernos do cárcere. In: DEL ROIO, M. (org.). **Aspectos de Gramsci.** Marília: Oficina universitária Unesp, 2009. p. 45-56.

FONTANA1, Maria Iolanda. **A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia.** 30º Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG: ANPED. 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-2858--Int.pdf> >. Acesso em ; 18/09/2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente**. 28º Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG: ANPED. 2005. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt04/GT04-46--Int.rtf> >. Acesso em: 18/09/2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedade**. Vol. 24. nº 82. Campinas: Apr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 12/06/2008.

FROSINI, Fábio. **Gramsci e la filosofia**: Saggio sui Quaderni del cárcere. Roma: ed. Carocci. 2003.

GUERRA, Miriam Darlete Seade. **a (re) valorização epistemológica da experiência docente vivida na disciplina didática: uma estratégia de formação de professores em serviço**. 31º Reunião Anual da Anped. Caxambu –MG: ANPED. 2008. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4976--Int.pdf> >. Acesso em : 16/09/2010.

GHIRALDELLI JR, P. **Caminhos da filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Pragmatismo**. 2002. Disponível em: < <http://portal.filosofia.pro.br/admni/fckedite/edito.html>>. Acesso em: 09/06/2008.

GOMES, Valdemarin Coelho. **Formação do professor no contexto da crise estrutural do capital**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UECE, Fortaleza, 2006.

GRAMSCI A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Obras escolhidas**. Trad. Manuel Cruz. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1992.

_____. **A Razão na História**: uma introdução geral à filosofia da história. 2 ed. São Paulo: Centauro. 2001

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

JIMENEZ, S. V.; SOARES, R. Marxismo versus teorismo e ativismo. In: JIMENEZ, S. V.; SOARES, R.; et all. (org). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: Eduece, 2007, p. 63-80.

JIMENEZ, S. V. (Org.) ; FURTADO, E. B. (Org.) . **Trabalho e Educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. 1. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. v. 1. 154 p.

_____. JIMENEZ, S. V. O enfoque marxista da relação teoria e prática. In: Trabalho e educação: **Uma intervenção no campo da formação docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha. 2001.p. 93-102.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed, 2002.

LÉNINE. V.I. **As Três Fontes e as Três partes Constitutivas do Marxismo**. s/l. s/ed. Março de 1913. Disponível em: <http://www.themarxistsinternet.archive.com>. Acesso: 12/ 12/2011.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács** 3.ed.rev.amp. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LINS, Janete de Azevedo. **A Educação como Política Pública**. 2 ed ampl. Campinas, SP; Autores associados, 2001.

LIBÂNEO, J.C. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: SALES, M.R.N. **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas – SP : Papirus, 1998. p. 53-92.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Ciências Humanas. LTDA.1978.

_____. O trabalho; A reprodução social; A ideologia. In: LUKÁCS, G. **Per uma ontologia dell' essere sociale**. Roma: ed. Riuniti, tradução de Ivo Tonet, 1976.

_____. La peculiaridad de lo estético. 1. Cuestiones preliminares y de principio. In: **Estética**. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1966.

_____. Primeira Parte, Capítulo I-1 Neopositivismo. In: _____ **Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins Darmstadt**: Luchterhand, 1984. Neopositivismo. Trad. preparada por Mário Duayer. Versão preliminar, s.d. 19p.

_____. **Ontologia do ser social**: A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. São Paulo: ed. Ciências humanas, tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1979.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACHADO, Rosimar. A mercantilização do ensino na agenda do capital e as estratégias do marketing utilizadas na venda da mercadoria ensino. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jaqueline (org.). **Trabalho, educação e luta de classes**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil tropical, 2004. 139-160.

MAIA, Osterne; JIMENEZ, Susana. **A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU**. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jaqueline (org.). **Trabalho, educação e luta de classes**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil tropical, 2004. 105-124.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**,?, n. 118, março/ 2003. p. 89-117.

MARKERT, Werner. **Formação de professores e reflexividade dialética à luz**

Da teoria crítica. 29º Reunião Anual da Anped. Caxambu- MG: ANPED. 2006. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2403--Int.pdf> >. Acesso em: 18/09/2010.

MARX, K. Posfácio à segunda edição. **O capital.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Crítica aos Programas de Gotha.** s/ed. 2001. Disponível em: site/livros_gratis/gotha.htm. (1 of 21). Acesso em: 20/06/2011.

_____. **Trabalho assalariado e capital.** São Paulo: Global Editora, 1980.

_____. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro.** São Paulo: Expressão popular, 2006.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Teses sobre Feuerbach.** IN: Obras Escolhidas de Karl Marx e Friedrich Engels. v. 3. São Paulo: Ed. Alfa - Omega, . (p. 208-210).

_____. **Método da Economia Política.** In: Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/index.htm>. Acesso em: 13/01/2012.s/d

_____. **O Capital:** crítica da economia política. Livro 1, v. I. . São Paulo: Nova Cultura, 1996.

_____. **A Miséria da Filosofia:** resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Sobre a Questão Judaica.** Trad Artur Mourão, s.d. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf. Acesso em: 03/03/2011. São Paulo: Boitempo, 2010c.

_____; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. **A crise estrutural do capital.** In Revista Outubro. Nº 4.2000.

_____. **Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 10ª. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

NETTO, J.P; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2010.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação pra todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacioanal>. Acesso em: 03/04/2008.

_____. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**, Nova Delhi-Índia: Unesco, 1993. Disponível em: [ww.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi](http://www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi)>. Acesso em: 12 /09/ 2010.

PEDROSO, Maísa Beltrame. **A (re) significação das aprendizagens na aula universitária da educação superior** . 30º Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG: ANPED. 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3505--Int.pdf>>. Acesso em: 18/09/2010.

PETROVIĆ, Gajo. **Why Praxis?**. Trad. Zdravko Saveski . In: Praxis. Disponível em: <http://www.marxists.org/subject/praxis/issue-01/why-praxis.htm>. Acesso em: 07/11/2011, 1964

PIERRO, Gianine Maria de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social**. 32º Reunião Anual da Anped. Caxambu- MG: ANPED. 2009. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5678--Int.pdf> >. Acesso em: 18/09/2010

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

_____; GUEDES, Evandro **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

RAUSCH, Rita Buzzi. **A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores**. 32º Reunião Anual da Anped. Caxambu- MG: ANPED. 2009. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5113--Int.pdf> .> Acesso em: 18/09/2010.

RORTY, R. **Para realizar a América: o pensamento de esquerda no século XX na América**. Tradução: Paulo Ghiraldelli Jr., Alberto Tosi Rodrigues e Leoni Henning. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

SÁ-CHAVES, Idália. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**.Coimbra:Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a ciência e a tecnologia/Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2002.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. **Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia.** 28º Reunião Anual da Anped. Caxambu – MG: ANPED. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08589int.rtf>>. Acesso em : 18/09/2010.

SEGUNDO, Maria D. M. O banco mundial no comando dos países periféricos. In: RABELO, Jaqueline; FELISMINO, Cordeiro et all. *Trabalho, educação e a crítica marxista.* Fortaleza: Imprensa universitária, 2006. p. 217-233.

_____. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. In: JIMENEZ, S. V.; SOARES, R.; et all. (org). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis:** uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: Eduece, 2007, p. 135-154.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES; Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 3ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Margarida Montejano; DE SORDI, Mara Regina Lemes. **A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de pedagogia.** 29º Reunião Anual da Anped. Caxambu: MG: ANPED. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2334--Int.pdf> >. Acesso em: 18/09/2010.

SOARES, Rômulo. Apontamentos críticos contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis. In: JIMENEZ, S. V.; SOARES, R.; et all. (org). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis:** uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: Eduece, 2007, p. 29-46.

_____. **O (neo) pragmatismo como eixo (des) estruturante da educação contemporânea.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SOBRAL, Karine. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci:** ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, UECE, Fortaleza, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES; Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 3ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e o aprendizado. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital.** Alagoas. Edufal, 2007.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005

_____. A educação numa encruzilhada. IN: Menezes, Ana Maria Danta d, Figueiredo, Fábio Fonseca (Org.). **Trabalho, sociabilidade e educação:** uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Ed.UFC, 2003.p. 201-219.

_____; LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: **Expressão Popular**, 2008.

TEIXEIRA, F.J.S. **Economia e filosofia no pensamento político moderno**. Campinas – SP: Pontes: Universidade Estadual do Ceará, 1995.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha, 7-10 de julho. 1994.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

_____. et all. Didática: práticas pedagógicas em construção. In: Reunião Anual da Anped. 32., 2009, Caxambu. **Anais...**Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/32ra/trabalho> acesso em: 03/02/2010.

VIEIRA, Sofia Lerche e ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento Educacional I**. 3 ed. Revisada e modificada. Fortaleza. Ed. Demócrito Rocha, 2002.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade**. 30º Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG: ANPED. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-2796--Int.pdf>> Acesso em: 18/09/2010.