

PRÁXIS: PARA ALÉM DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

SONIA REGINA LANDINI

Resumo: Este artigo tem por objetivo pensar a categoria práxis como relação dialética entre teoria e prática, em especial ao pensarmos educação escolar e o trabalho docente frente os enfoques que propõe práxis como ação sobre a prática. Trata-se de trazer argumentos que possam resgatar a compreensão do materialismo histórico sobre essa relação, explicitando suas diferenças com o que na atualidade se denomina prática reflexiva, cujo aporte recai no (neo) pragmatismo. Sinonimamente utilizados, os conceitos de práxis como princípio ontológico do ser social e como prática reflexiva podem levar a equívocos metodológicos nas análises sobre a realidade educacional, incentivando praticas educacionais utilitaristas. Para tanto, recorreremos à compreensão ontológica da prática social, na qual se inclui a educação, resgatando a dinamicidade da práxis educativa como expressão dialética entre teoria e prática.

A condição de sociabilidade humana, considerada como salto ontológico entre esferas da natureza por Lukacs (1981), é caracterizada pela relação teleológica entre homem e natureza, aqui tida como orgânica e social. Destarte, a história humana se constitui pelo processo que visa atender necessidades de sobrevivência e reprodução as quais levam o homem a apropriar se das condições naturais sobre a qual exerce sua ação. Nesse processo há a aquisição de conhecimento, elaboração de estratégias de ação, e a objetivação, culminando na natureza transformada.

No processo de objetivação cria-se conhecimento, tanto em termos de subjetividade, quanto de objetividade. Nesta lógica, a cada nova transformação da natureza deixa-se como legado uma nova objetividade, agora objetividade posta. A evolução deste processo constitui o processo histórico e social. Os laços sociais se estabelecem como expressão da práxis humana, como coletividade, como genericidade humana. Assim, a ontogênese do trabalho, da atividade voltada a um fim que atenda uma necessidade, contém em si um processo educativo, que irá se caracterizar como tal com o desenvolvimento da sociabilidade e a necessidade de conhecimentos cada vez mais elaborados.

A práxis humana é, portanto, sinônimo de criação, cultura, educação. Toda práxis é atividade humana. Entretanto, conforme aponta Vázquez (2007, p. 219) "(...) nem toda atividade é práxis.". Isto porque a atividade pode ser qualquer modificação em uma matéria prima, não necessariamente associada a um fim pensado. A atividade que compõe a práxis

social está relacionada a uma necessidade que põe em movimento uma ação transformadora tendo em vista um fim previamente pensado (prévia ideação). Ressalta-se o caráter teleológico da ação, conscientemente prevista na consciência.

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, 2015, p. 30).

Cabe reforçar que a necessidade aqui indicada é, cada vez mais, socialmente construída. Portanto, não se trata, de modo algum, de uma captura mecânica do real, mas daquela que se relaciona com múltiplas relações que geram novas necessidades postas pelo complexo social (padrões de conduta, ideologia, arte, religião, e demais relações que se desenvolvem ao longo da evolução social).

Dessa forma, a atividade humana se complexifica, tanto em termos das múltiplas determinações sociais que participam do processo de apropriação da realidade, quanto da objetivação. A captura das condições objetivas pela consciência tem como base a totalidade, a realidade concreta.

Ao mesmo tempo, todo conhecimento previamente gerado e transformado em conhecimento teórico não caracteriza, por si só, a práxis. Ele "(...) não produz nenhuma mudança real. Para produzi-la, não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato e sim, de revolucioná-lo." (VAZQUEZ, 2007, p.239).

Os conhecimentos empíricos acumulados no curso da história, os conceitos, as categorias, irão dar suporte a novas investidas empíricas que gerarão novas teorias, sucessivamente.

De modo geral, pode-se dizer que a práxis se constitui em um processo de transformação constante entre subjetividade e objetividade e, deste modo, expressa a condição de pertencimento do indivíduo como gênero humano.

No decurso desse desenvolvimento, novas necessidades, novas relações, novos conhecimentos levam a um complexo social em que a educação se expressa também na forma de uma necessidade. Lukács (1981) denomina este processo de teleologia secundária, e está

relacionado às mediações homem- homem, ao mesmo tempo em que relacionado à objetividade tendo em vista a teleologia primária. A educação é, deste modo, basilar na escolha de alternativas a fim de atingir um resultado que seja satisfatório para o alcance de suas necessidades.

Com o desenvolvimento da economia se desencadeará uma sociabilidade calcada na opressão e na alienação, cuja orientação concentra-se na utilidade prática da atividade humana visando o lucro. As relações sociais, na etapa histórica do capitalismo, se assentam na separação entre produtor e produto, entre atividade e necessidade. Essas contradições colocam em pauta o trabalho como negação do homem, como atividade estranhada, tornando-se o trabalhador, ele próprio, a principal mercadoria. Sua atividade é cindida, separada do movimento dialético entre si mesmo e objetividade, entre domínio da realidade concreta e realização por meio da ação. Aqui, a práxis assume o caráter de prática utilitária, voltada à utilização da forma teórica de domínio da realidade- ciência- a serviço do capital, definindo-se uma relação em que a teoria integra o processo de produção, bem como é determinada por este. A relação teoria e prática se convertem em uma relação mecânica, linear, que não expressa as mediações entre sujeito e objeto, mas a subsunção da subjetividade à objetividade. Dito de outro modo, há um rebaixamento da teoria a uma mera reiteração da prática. Tal condição vai ao encontro do que professam os teóricos defensores do capitalismo, cujo caráter do trabalho se resume no enriquecimento, lucro, e no valor. No entender dos defensores do capitalismo, a práxis se reduz à práxis puramente econômica, não representando a práxis plena, ontológica, transformadora do mundo.

Contra esses postulados, Marx irá explicitar o caráter "fantasmagórico" da mercadoria, cujo obscurecimento do valor trabalho se expressa na mediação entre produto *versus* dinheiro. Isto significa dizer que o valor da mercadoria é definido, embora não apareça como tal, pelo tempo de trabalho necessário à produção e na usurpação do tempo de trabalho não pago ao trabalhador- mais valia.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais de propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do próprio trabalho. [...] uma relação social definida, estabelecida entre os homens assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. (MARX, 1994, p.81)

Com a crise do capital na segunda metade do século XX, novos modelos de produção tomam corpo, conjuntamente, novos valores, ideias, prerrogativas que se disseminam no âmbito cultural, o que alguns teóricos denominarão pós-modernismo ou pós-estruturalismo¹, movimento no qual há a descrença nas ciências e nas verdades que está apresenta como explicação da realidade, trazendo à tona a substituição do coletivo, da classe, pelo individual, subjetivo. As micro expressões passam a ser referência para analisar os fenômenos sociais, evidenciando-se as culturas locais, as minorias, as expressões que remetem a respostas específicas frente às incertezas trazidas com uma nova etapa do desenvolvimento econômico, político e social.

Se a teoria, configurada como conhecimento científico, é produto e insumo na lógica capitalista, com as crises inerentes ao capital, a ciência perde seu caráter de suposta apropriação do concreto, transformando-se, para alguns teóricos pós-estruturalistas, em elemento insuficiente para a compreensão da realidade. Neste contexto, ganha força o discurso de que o conhecimento deve estar a serviço da utilidade prática o que, em conjunto com as correntes analíticas pós-modernas ou pós-estruturalistas, traz à tona a valorização dos saberes individuais, os quais podem ser colocados em prática para o atendimento de necessidades específicas. Em outras palavras, se a ciência contribuía para a apropriação da realidade pelos sujeitos, ainda que colocada a serviço de poucos, passa-se a considerar a realidade individual como dada, como suprimento para uma prática subjetiva (sempre individualizada) útil ao padrão sócio econômico. Da esfera da exacerbação da objetividade à ênfase na subjetividade esta forma de compreender o papel da ciência e do conhecimento científico distancia o homem comum da atividade "práxica" real e o aproxima da práxis econômica sem que perceba.

A valorização do indivíduo e, portanto, das diferenças que estes trazem, afastam a possibilidade de coletividade, desarticulando as organizações sociais, e delimitando as lutas

¹ Sobre este termo ver: LYOTARD, J. **A condição pós moderna**, Lisboa: Gradiva, 1989; JAMESON, F. **Pos modernismo e a lógica cultural do capitalismo tardio**. SP: Atoca, 1996; WOOD, E.M. O que é a agenda pós moderna? In WOOD, E.M., FOSTER, J. B. **Em defesa da história: marxismo e pós modernismo**, R.J.Zahar, 1997

em esferas privadas de conquistas a serem alcançadas. Assim, a noção de igualdade deixa os debates em torno dos direitos sociais, sendo substituída pela equidade, privilegiando os que concebem não a igualdade de direitos para todos, mas padrões mínimos de atendimentos das necessidades básicas de vida para aqueles excluídos. Não é nossa intenção discutir a distinção entre igualdade e equidade, mas destaque deve ser dado para a individualização em detrimento do coletivo que subjaz a essa ênfase na singularização dos direitos.

Nesse âmbito, na esfera educacional irão despontar proposições que expressam a possibilidade de inserção de grupos minoritários, historicamente negligenciados. Se esta bandeira é, por um lado, positiva por enfatizar a fragilização de distintos grupos, por outro lado, reverbera na negação da igualdade, o que significa que a escola não precisa ser igualmente organizada em termos de disseminação do conhecimento. Neste sentido, uma formação igualitária sólida em termos de conhecimentos necessários para o domínio intelectual da vida em seu sentido laborativo, mas também cultural e político, não é necessariamente obrigação do Estado.

Na prática, tomando as observações acima, o que se espera da escola é que esta forme seus alunos com conhecimentos mínimos de matemática, língua portuguesa, e ciências, avaliados por instrumentos de larga escala (ENEM², Prova Brasil, entre outros.).

Em sua prática cotidiana, pressionado pelas normativas, pelas políticas, e pela gestão voltada à produtividade, o professor foca seus esforços na garantia dos conhecimentos exigidos em termos curriculares e avaliativos, buscando resolver problemas e interferências que limitem o bom resultado dos alunos nas avaliações, sempre orquestradas pelo Estado, e que permitam colocar a escola em boa posição no ranking nacional. Por conseguinte, as práticas pedagógicas centradas na ação individual são desenvolvidas com vistas aos resultados positivos em termos de alcance de metas eficazes, tais como número de alunos com boas notas nas avaliações, número de aluno aprovados, entre outras medidas quantitativas.

Para esse alcance é preciso capturar na imediaticidade da atividade prática, cotidiana, os problemas a serem superados, ainda que não se tenha domínio sobre o que estes problemas representam. Alunos violentos, alunos com déficit de atenção, dificuldades de aprendizagem geradas por diferentes capitais culturais, devem ser sanados pelo professor. Aqui, os desafios que se apresentam são tomados apenas pelo resultado imediato que geram ou ocasionam, e

² Exame Nacional do ensino médio;

devem servir de elementos problematizados para uma reflexão que leve à solução do problema vivenciado, cuja denominação mais frequente centra-se na prática reflexiva. Trata-se de uma problematização fenomênica, superficial, que não considera para além das respostas úteis para resultados produtivos.

Neopragmatismo e a Prática reflexiva

Aas últimas décadas do século XX são marcadas pela crise do capital e um conjunto de mudanças na organização do trabalho, na política, e no ideário que sustenta essas transformações. No campo das ciências cresce um movimento de negação da teoria como auxiliar na compreensão da realidade, sendo a realidade consequência das múltiplas interpretações de mundo.

Essas formulações tomam corpo particularmente no campo das ciências humanas e sociais, trazendo à tona as discussões do início do século XX, postuladas pelo pragmatismo que, grosso modo, se opõe à noção de verdade do idealismo e do realismo. Esta vertente encontra eco nos postulados de Dewey, para o qual a noção de verdade é a que combina ideia e fato, que possui uma correspondência em entre experiência e verdade. Dito de outro modo, somente aquilo que posso experimentar pode ser considerado verdade.

Nessa lógica, a experiência é a chave para a verdade, que se apresenta como algo vivido e que possui alguma aplicabilidade. “ Experiência somente é verdadeiramente experiência quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência. ” (DEWEY,1976,p.33). Ou seja, a experiência tem na subjetividade seu ponto central, independente da objetividade.

A noção de experiência, portanto, consiste em uma interação entre organismos e meio, desencadeando uma adaptabilidade, ou seja, é a ação definida em sua utilidade prática, capaz de resolver os problemas existentes.

É importante destacar que Dewey, no contexto histórico em que viveu, luta contra os postulados liberais, defendendo a democracia americana e propondo uma ação educativa capaz de formar sujeitos que possam enfrentar as condições sociais de modo ativo. Nesse sentido, a educação tem papel central. Contrapondo-se à escola tradicional, Dewey defenderá uma educação em que a aprendizagem se dá não pela centralidade no professor, mas pelo livre exercício da experiência individual. O professor deve, portanto, planejar atividades em

que as interações, a intercomunicação, expressem aquilo que constitui a vida dos indivíduos, deixando-os livres para buscarem respostas e soluções, estimulando o desejo de aprender constantemente.

É nesse campo que se desenvolve a capacidade de refletir sobre as situações problemáticas, buscar respostas individualmente, contrariamente à escola tradicional. Defendendo as práticas educacionais progressistas, Dewey indica alguns princípios comuns a estas:

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão de cultivo à individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo as oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança. (DEWEY, 1976, p. 6-7)

Trata-se, portanto, do estímulo à individualidade do aluno na busca por resolução e enfrentamento das situações vivenciadas e das necessidades sociais, contrariamente a uma educação que oprime o indivíduo, em um momento em que a defesa de educação para todos os segmentos sociais, tendo em vista o crescimento capitalista e a necessidade de formação de trabalhadores e consumidores insere indivíduos com diferentes capitais culturais.

A reflexão proporcionada pela experiência, o que Dewey denominara pensamento reflexivo, é central para a vida democrática. O pensar reflexivo se origina a partir de alguma dúvida, algo que necessita ser resolvido a partir da experiência. Em "Como pensamos" (1959) Dewey aponta que o pensar reflexivo se desenvolve a partir da curiosidade que, em um primeiro momento, sem caráter intelectual, consiste na atividade de exploração. Em um segundo momento a curiosidade se desenvolve a partir de estímulos sociais. Por fim, para Dewey, em um terceiro momento a curiosidade assume um caráter intelectual quando as observações e a exploração se relacionam a um fim que deseja alcançar. "[...] a função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio [...], numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa" (DEWEY, 1959, p.106).

Meio século mais tarde, a retomada dos princípios pragmatistas de Dewey se reafirmam por meio dos estudos de Zeichner e Schön, entre outros. O foco dos autores que defendem o pensamento reflexivo, a prática reflexiva, se concentra, em grande parte, na

formação de professores, dito de outro modo, na necessidade de formar professores que tenham capacidade de resolver os problemas práticos enfrentados em sala de aula.

Zeichner (2008, p.537) afirma:

O meu envolvimento com a tentativa de formar professores que fossem mais reflexivos sobre suas práticas iniciou em 1976, quando comecei a trabalhar na Universidade de Wisconsin e desenvolver pesquisas sobre a aprendizagem dos estudantes de licenciatura dos nossos programas de formação docente. Um dos resultados de nossas pesquisas foi que muitos dos nossos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados com **passar o conteúdo** de uma maneira mais tranquila e organizada.

[...] Na maioria das vezes, nossos estudantes não tinham a menor ideia de onde os currículos vinham e tampouco pareciam se preocupar com isso. **O ensino era normalmente visto como um processo meramente técnico** a ser conduzido da maneira na qual as pessoas na escola ou na universidade gostariam que fizessem. (grifos nossos)

A crítica relacionada à formação de professores postulada pelo autor é, em grande parte, focada no fato de que há uma atuação essencialmente centrada na racionalidade técnica. Segundo Zeichner (2008, p. 542) “[...] a visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica é ignorada”.

Nessa mesma perspectiva, Donald Schön irá propor uma prática baseada na contribuição dos alunos, devendo o professor ouvir mais seus alunos e identificar seus saberes, refletir sobre o que ocorre na sala de aula, o que exige destes professores novas competências baseadas na prática, buscando identificar e resolver os problemas de aprendizagem. Opondo-se à racionalidade técnica, tipicamente positivista, Schön irá defender um professor que ajude seus alunos, mais do que ensiná-los.

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando -se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver. (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p.25).

Resgatando em Dewey a noção de pensamento reflexivo, posto em situações problemáticas de aprendizagem, e de Polanyi³ a noção de conhecimento tácito, Schön irá defender um ensino que supere a estrutura tradicional de ensino normativo, onde primeiro se

³ Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.

trabalha o conhecimento científico para, depois, sua aplicação, trazendo a noção de prática como espaço para ser refletido. O professor, ou qualquer outro profissional, ao realizar uma atividade se depara com surpresas inevitáveis, situações não previstas. Neste caso, segundo o autor, somente uma reflexão por parte do professor sobre o que está ocorrendo pode possibilitar uma resposta adequada ao acontecimento inesperado, usando o conhecimento tácito, a experiência e, posteriormente refletindo sobre sua prática refletida, aqui sim utilizando recursos mais elaborados para confrontar sua ação.

Sugestivamente nos parece que há uma indicação, nos autores supracitados, de que a prática leva à teoria, explicando-a e dando elementos para que se volte à prática, assim sucessivamente. No entanto, a predominância da prática, ainda que não negue a teoria, evidencia uma visão adaptativa da educação, visto que moldamos nossas práticas ao que os alunos nos trazem, ainda que isto signifique afastamento dos conhecimentos a serem trabalhados. É certo que os alunos trazem seu repertório de questões, informações, próprias ao seu capital cultural. Certamente esses conhecimentos precisam ser considerados, sendo ponto de partida para a explicação. Trata-se de levar em conta o capital cultural para não reproduzirmos um padrão de desigualdade entre aqueles que possuem ou não acesso à cultura dita elaborada (dominante). No entanto, o espontaneísmo da prática não pode substituir o acesso aos conhecimentos elaborados, científicos.

Nossa preocupação com a ênfase na prática se reafirma quando analisamos a proposição de Schön sobre os saberes envolvidos no ensino quando chama atenção para os obstáculos postos à noção de profissional reflexivo

Nos níveis elementares de ensino, um obstáculo inicial à reflexão na e sobre a prática é a epistemologia da escola e as **distâncias que ocasiona entre o saber escolar e a compreensão espontânea dos alunos**, entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino. Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo Profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, **se o *practicum* quiser ter alguma utilidade**, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias.

O que pode ser feito, creio, é incrementar os *practicums* reflexivos que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial,

nos espaços de supervisão e na formação contínua. Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se num *practicum* reflexivo para os professores. Deveríamos apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiências, promovendo os contactos entre as pessoas e criando documentação sobre os melhores momentos da sua prática. (SCHÖN, 1997, s/p)

Nossa leitura acerca da afirmativa de Schön é de que a noção de utilidade é central, o que nos leva a pensar sobre o que pretendemos com a educação escolar. Que sujeitos queremos formar? Em que medida a ausência de fundamentos não tornam a prática pedagógica calcada no espontâneo, no senso comum, sem que possamos, por meio da educação escolar proporcionar maior igualdade de acesso ao conhecimento científico, historicamente acumulado?

A influência do profissional reflexivo tem se despontado, sobretudo nas áreas de didática, formação de professores, e prática pedagógica, especialmente a partir das últimas décadas do século XX.

Pimenta e Lima (205/206) ao discorrerem sobre o estágio na formação de professores e as diferentes concepções sobre a prática, ou a teoria e a prática, irão recorrer a diferentes autores para defender o estágio como momento de aproximação da prática. Neste contexto, afirmam que:

[...] a veiculação das contribuições de autores sobre a concepção do professor como *profissional reflexivo* valorizando os saberes da prática docente (Schön, 1992), em contextos institucionais e capazes de produzirem conhecimento (Nóvoa, 1999), e como *profissionais crítico-reflexivos* (Pimenta, 2003; Contreras, 2003), além do amplo desenvolvimento da própria pesquisa qualitativa na educação brasileira, possibilitou o desenvolvimento dessa perspectiva. (PIMENTA E LIMA, 2005/2006, p.15. grifos das autoras).

Centrando a defesa do estágio na formação de professores como momento de aproximação da prática, as autoras trazem a noção de prática reflexiva, tendo a prática como elemento chave para a formação. Estudos recentes sobre a formação de professores e a necessidade de maior interação entre teoria e prática irão focar a ação prática como momento de reflexão. Dentro desse escopo teórico Gimeno Sacristán afirma que

[...] de acordo com a Filosofia da Ação, eu enuncio assim: eu e vocês todos atuamos na prática de acordo como pensamos, mas de uma maneira imperfeita. É o que se poderia chamar de primeiro nível da reflexividade, para

usar um termo que é bem atual e que está na moda em determinados âmbitos acadêmicos. Atuamos de acordo com o que pensamos. Mas, atenção: o pensamento não é a mesma coisa que a ciência; os conteúdos do nosso pensamento não são os conteúdos da ciência. É necessário distinguir o “pensar” da ciência. É assim, porque os conteúdos do pensamento se devem à cultura-raiz da qual provém o professorado, não à ciência. **Pensar é algo muito mais importante para os professores do que assimilar ciência, porque pensar é algo muito mais complexo do que transmitir ciência** (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.25. grifos nossos).

Aqui o autor faz referência à reflexão espontânea do professor no cotidiano, que traz em sua raiz a vivência cultural do professor, bem como sua vivência profissional. Não se trata de negar o papel do conhecimento científico, de uma postura que rejeita o papel intelectual do professor, mas de valorizar a experiência vivida, com nuances particulares de cada professor em termos de história profissional e culturais, para que alternativas concretas, baseadas na realidade concreta, possam ser resultantes da experiência refletida. No entanto, ao afirmar que pensar é mais importante do que assimilar ciência o autor nos remete à negação do conhecimento científico como expressão do conhecimento historicamente produzido. Ainda, se pensar é algo imanente ao ser social, a superação da práxis vulgar para a práxis transformadora requer uma relação em que sejam, tanto teoria, quanto prática, expressão dialética de um mesmo processo.

Sobre a dicotomia teoria e prática Nóvoa chama atenção para o fato de que

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência. (NOVOA, 1995, p.26)

Nóvoa, ao criticar a forma impositiva de transmissão do conhecimento científico, acaba por negar os conhecimentos fundamentais, sugerindo que estes não são necessários, ou são equivocados. Esta afirmação poderia supor, portanto, que o conhecimento historicamente acumulado sobre o ato de ensinar, o contexto em que se ensina, os modelos teóricos que explicam o ato de ensinar, bem como a historicização do ensino em seu contexto político, social, cultural e simbólico, são desnecessários.

Em nossa concepção, ainda que esses autores citados por Pimenta e Lima, indiquem uma preocupação com a relação teoria e prática, defendendo a práxis, o que está em questão é a compreensão de uma ação espontaneísta frente aos problemas trazidos pela prática. Não se

trata de, frente aos problemas objetivos, estabelecer uma reflexão consciente, dotada de apoio teórico, capaz de uma ação que seja planejadamente responsiva. Nesse sentido, a ação do professor que supostamente reflete sobre sua prática é uma ação baseada no senso comum, no conhecimento tácito, deixando de lado o conhecimento elaborado, historicamente produzido.

Nesse caso, o professor assume o papel de resolver questões práticas, mas que são respondidas pelo professor em um processo imediatista. Enfatiza-se, deste modo, a responsabilidade única e exclusivamente do professor sobre questões muito mais complexas do que apenas sua própria experiência pode dar conta.

Pimenta e Lima (2005/2006) parecem perceber tal individualização ao afirmarem que há uma centralização no professor, e que

A análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo permite superar suas limitações, afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o suporte de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p.19).

Ainda que não seja intenção dos autores, a tendência em colocar o centro da formação na prática profissional, como o faz Nóvoa (2009), tende a maximizar a prática do professor como central. Nóvoa afirma: “[...] a importância de conceber a formação de professores em um contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante às necessidades de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizativas. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.” (NÓVOA, 2009, p. 210. Tradução livre)⁴

A centralidade da formação de professores no fazer cotidiano e na capacidade de refletir sobre os fatos imediatos coloca na experiência pessoal a resolução dos problemas educativos. Tal como Schön, a experiência profissional como preponderância do subjetivo sobre a objetividade nega a historicidade do ato de ensinar, individualizando a ação educativa. Schön afirma que [...] o que está a acontecer na educação reflete o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que desperta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e aluno.” (SCHÖN, 1997, p.80.). Na perspectiva do Schön, portanto,

⁴ “[...] la importancia de concebir la formación de profesores en un contexto de responsabilidad profesional, sugiriendo una atención constante a la necesidad de cambios en las rutinas de trabajo, personales, colectivas u organizativas. La innovación es un elemento central del propio proceso de formación.” (NÓVOA, 2009, p. 210)

o conflito toma por suposto que o saber escolar é um saber que ignora a experiência vivida.

Nesta linha, afirma que:

[...] É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento

[..] A estratégia de ensino baseada no saber escolar é análoga à estratégia e concepção do conhecimento implícitas na vaga actual de reformas educativas. Uma mensagem é difundida do centro para a periferia através de uma lógica de comunicação e de controlo. O conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração. (SCHÖN, 1997, p. 81)

Na visão do autor fica claro que o saber escolar é o centro da questão. Se, corretamente, aponta para a forma centralizadora, autoritária com que o saber escolar é comumente colocado em prática, nos aparece que incorre em erro grave ao se opor a este saber. Parece-nos que a questão não é negar este saber, mas questionar e transformar toda uma relação de poder que coloca o saber escolar como algo que se insere na lógica de exclusão do sistema educacional capitalista.

Nossa divergência epistemológica recai sobre o fato de que não se pode pensar o conhecimento da experiência como sinônimo de saber escolar, que deve ter por base o conhecimento científico. Ao defender que o professor, ao refletir sobre sua prática é capaz de dar respostas para os desafios cotidianos, nega a necessidade da teoria, dos estudos e pesquisas já realizados, substituindo-o por um conhecimento desenvolvido pelo professor tendo como norte sua própria experiência reformulada em possibilidades de ação. Isto torna vulnerável o processo de ensino, perdendo de vista o que de científico deve ter o fazer escolar.

A reflexão sobre a prática somente se caracteriza como transformadora quando, frente aos desafios da vida cotidiana, nos servimos do conhecimento historicamente acumulado, da teoria, para buscar soluções e alternativas que proporcionem a apropriação do que caracteriza o conhecimento produzido pela humanidade. Negar a importância do conhecimento científico como aporte para refletir sobre a realidade é negar a possibilidade de ter acesso ao humano-social, transformando o ensino em algo utilitarista que reproduz relações de poder centradas na distinção entre os que têm acesso ao conhecimento científico, e

os que não têm, colocando os últimos em situação de marginalizados cultural e intelectualmente.

Sintetizando

As reflexões aqui trazidas têm por objetivo estimular as análises sobre as sutis, mas concretas, diferenças acerca da noção de práxis. A afirmação de que a relação teoria e prática é importante não condiz com a real compreensão da práxis como relação dialética entre teoria e prática. Trata-se de valorizar a prática como aquele que tem prioridade, ainda que a teoria possa auxiliar. Na verdade a mediação do professor no exercício de seu fazer deve estar baseada na teoria, que é o conhecimento historicamente acumulado, e na prática cotidiana, sem que haja prioridade de um sobre outro. Isto porque, ainda que a prática clame por soluções, estas só devem estar embasadas teoricamente no sujeito que se pretende formar. Qualquer resposta que não contenha uma concepção que venha da reflexão teórica sobre o sujeito a ser formado torna a prática, ainda que se reflita sobre ela, uma exigência da imediaticidade, utilitarismo puro.

É preciso considerar que a ação, o agir prático, é inerente à existência humana. Esse agir carrega em si um constante movimento entre realidade objetiva, onde a prática se põe, e consciência. Aqui a consciência age de modo a prever o fim a ser alcançado com a ação prática. Para tanto, há um conjunto de conhecimentos que são colocados em ação que, no decorrer da história humana, se consolidam na forma de cultura e de conhecimento científicos, ou seja, já anteriormente trabalhados por outros homens. Abandonar esses conhecimentos é negar a história humana em suas reflexões, análises e estudos. Dito de outro modo, a consciência tem como aporte todo um conjunto de conhecimentos já desenvolvidos. Para que o resultado das ações tenham resultados mais eficazes faz-se necessário o domínio desses conhecimentos. No caso do professor, é na sua formação que estes conhecimentos teóricos servirão para que, na sua prática profissional, as alternativas frente aos problemas postos tenham por base um fim almejado, qual seja: formar sujeitos que tenham acesso ao conhecimento científico e dominem os conteúdos necessários para uma formação autônoma e crítica, caso contrário trata-se de espontaneísmo.

Konder, que elucida a questão da relação teoria e prática (práxis) como uma ação em que um duplo sentido se põe em movimento, qual seja: a atividade humana se caracteriza pela influência da objetividade social sobre os sujeitos, e estes, a partir de sua elaboração mental e de sua ação, a

realidade objetiva sofre mudanças. Assim, sujeito e realidade sofrem modificações. Este processo é o que caracteriza a prática social, o caráter humano social. Assim, é a realidade concreta que delimita a ação humana, o que não significa que toda atividade humana é práxis, conforme Vasquez (2007) indicará em sua Filosofia da práxis.

Considerar a prática profissional como elemento prioritário do fazer educativo resume este fazer em algo imediatista, utilitário. Retomando a noção de práxis como atividade ontológica, teleologicamente pensada implica em resgatar, de todas as contribuições e conhecimentos já elaborados, aquela que implica em uma melhor alternativa para o alcance dos objetivos propostos que, no caso da educação, é mais do que dar respostas imediatas, mas apropriar-se de conhecimentos que auxiliem em práticas transformadoras e superadoras dos problemas que surgem na vida concreta.

Referências Bibliográficas.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. SP: Instituto Lukacs, 2015, 4ª edição. Disponível em: <http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/paracompreender.pdf>

LUKÁCS, G. **Por uma ontologia do ser social**. Roma: Reuniti, 1981. Tradução Ivo Tonet.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1 Vol I São Paulo: Bertrand, 1994

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

_____. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-218

GIMENO SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de educação**. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002. <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/1697/1667>

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000

_____ Formar professores como profissionais reflexivos. Extraído de: NÓVOA, Antônio (Coord.). Os Professores e a sua Formação. 3ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997. Disponível em: http://www.academia.edu/12903886/FORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFSSIONAIS_REFLEXIVOS_-DONALD_A._SCH%C3%96N.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZEICHNER, KENNETH M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago, 2008

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Sonia Regina Landini- Prof^ª do Depto de teoria e fundamentos da educação –UFPR. Doutora em educação- história e filosofia pela PUC/SP. E mail: slandini@uol.com.br