

EPISTEMOLOGIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁXIS EDUCATIVA TRANSFORMADORA

*Olinda Maria Noronha*¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão que nos possibilite pensar quais seriam as relações possíveis entre Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa Transformadora. Algumas questões emergem de imediato no campo da reflexão: como tratar questões tão amplas e complexas? O que se entende por Epistemologia? Qual seria sua função na Formação de Professores? Qual o entendimento que se tem de Formação de Professores? Que categorias fundamentais no campo conceitual estabeleceriam as mediações entre estes dois âmbitos? Estas questões estão na raiz da compreensão desta temática e necessitam, portanto, ser desenvolvidas para que sejam pensadas as possíveis articulações entre Epistemologia e Formação de Professores tendo como mediação a categoria *Práxis*.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia. Formação de professores. *Práxis* Educativa.

EPISTEMOLOGY, TEACHER TRAINING AND EDUCATION TRANSFORMATIVE PRÁXIS

ABSTRACT: This article aims to develop a reflection that enables us to consider the possible relationships between Epistemology, Teacher Training and Education Praxis Industry. Some questions come immediately under consideration: how to deal with issues as broad and complex? What are the mediations between these two areas? These issues are the root of understanding this subject and therefore they need to be developed in order to make it possible to think over the connections between Epistemology and Teacher Training, having Praxis category as mediation.

KEY WORDS: Epistemology. Teacher Training. Praxis Education.

¹ Livre-docente em História da Educação, Professora colaboradora da FE/UNICAMP, pesquisadora do HISTEDBR.

E-mail: olinda@lexxa.com.br

Recebido em: Março/2010 Avaliado em: Abril/2010

Quando procuramos identificar as relações entre os âmbitos acima mencionados, estamos entendendo, em primeiro lugar, que sem uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, o professor não terá condições de estabelecer as mediações histórica, social, cultural e ética entre os conhecimentos do senso comum presentes nas práticas mais amplas dos alunos e os conhecimentos científicos, para poder transformá-los em conhecimentos socialmente significativos; em segundo lugar, que somente a dimensão teórico-epistemológica confere ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica e didática, no que se refere à organização do currículo como síntese entre os conhecimentos dos alunos e das práticas sociais mais amplas e o conhecimento científico sistematizado; em terceiro lugar, considerar de modo permanente a formação de professores como problema de conhecimento referido à tessitura das relações sociais que se desenvolvem no plano estrutural, conjuntural e nas práticas cotidianas do trabalho historicamente constituído.

ALGUNS ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE EPISTEMOLOGIA

A aproximação com a temática nos faz consultar em um primeiro momento o sentido etimológico da palavra “epistemologia”. O termo “epistemologia” deriva do grego *epistheme* = *conhecimento, ciência, e logo* = *estudo, discurso*. Nos dicionários filosóficos encontramos a menção de “*Conhecimento, Teoria do*” (ABBAGNANO, 1982) ou ainda “*Ciência, Conocimiento y Gnoseologia*” (MORA, 1977, p. 78), ou também com a derivação frequente e genérica nos dicionários comuns de

Estudo dos postulados e métodos dos diferentes ramos do saber científico ou das teorias e práticas em geral, avaliadas em sua validade cognitiva, ou descritas em suas trajetórias evolutivas, seus paradigmas estruturais ou suas relações com a sociedade e a história; teoria da ciência. (HOUAISS, 2001)

Essas definições sintéticas e de uso frequente não explicitam, no entanto o significado da palavra Epistemologia.

A Teoria do Conhecimento indicada pelos Dicionários de Filosofia pode ser entendida de modo geral como a investigação acerca da possibilidade da produção do conhecimento verdadeiro. A Teoria do Conhecimento afirmou-se como uma disciplina de caráter específico a partir do século XVII, com as reflexões dos filósofos modernos que colocaram o problema da capacidade humana de conhecer. Também por voltar-se para a relação entre o pensamento e as coisas, entre o entendimento e a realidade, entre o sujeito e o objeto do conhecimento. No en-

tanto, pode-se dizer que a questão da possibilidade do conhecimento já era posta desde os filósofos clássicos, só que do ponto de vista da ontologia (conhecimento ou saber sobre o Ser como manifestação do absoluto nas coisas – *aletheia*- a metafísica clássica tinha como fundamento a crença de que o pensamento tem o poder para conhecer a realidade tal como é em si mesma). Abbagnano informa, ainda, que a Teoria do Conhecimento perdeu a primazia e o significado desde que uma certa Teoria do Conhecimento de pressupostos idealistas (o dado primitivo do Conhecimento é interior à consciência ou ao sujeito) foi contestada e foi sendo substituída por outra disciplina, a *metodologia* compreendida como análise das condições e dos limites de validade dos processos de investigação e dos instrumentos lingüísticos do saber científico.

Segundo Abbagnano (1982, p. 170),

A teoria do conhecimento veio a perder o seu significado na filosofia contemporânea e foi substituída por outra disciplina, a metodologia, que é a análise das condições e dos limites de validade dos processos de investigação dos instrumentos lingüísticos do saber científico.

Outra informação obtida no dicionário de filosofia de José Ferrater Mora (1977, p. 78), observa que à pergunta

é possível o conhecimento? foram dadas respostas radicais. Uma é o ceticismo, segundo o qual o conhecimento não é possível [...] e outra é o dogmatismo, segundo o qual o conhecimento é possível, mais ainda, as coisas se conhecem tal como se oferecem ao sujeito.

A mesma fonte considera que as respostas radicais não são as mais frequentes na história da teoria do conhecimento. O mais comum é adotar variantes moderadas do ceticismo e do dogmatismo com a afirmação de que o conhecimento é possível, mas não de modo absoluto. Ainda encontramos na mesma fonte a indicação de que

outros intentaram descobrir um fundamento para o conhecimento que fosse independente de quaisquer limites. Tal ocorreu com Descartes ao propor o 'cogito ergo sum' e com Kant, ao estabelecer o que pode chamar-se o 'plano transcendental'. (MORA, 1977, p. 79)

O termo Ciência por sua vez apresenta a preocupação de busca de um "caminho metodológico para se chegar ao conhecimento"; este aparece associado a um produto de um conhecimento específico - o conhecimento científico, pois alguns saberes não pertencem ao campo da ciência, como o saber vulgar; saber,

do verbo *scire* surge articulado ao termo Epistemologia quando se busca a crítica do conhecimento científico ou o exame dos princípios, hipóteses, processos e conclusões das ciências buscando provar seu valor objetivo.²

Consideramos, no entanto, que todas essas definições e acepções do que seja epistemologia e ciência, encontradas nos dicionários não são suficientes para fundamentar as relações entre Epistemologia e a Formação do Educador principalmente se temos como pressuposto que esse profissional deve possuir em sua formação e em sua prática tanto a dimensão teórico-epistemológica quanto a técnico-científica (competência como *práxis*). Esta dupla dimensão interrelacionada potencializa ao educador se transformar em um sujeito histórico que consiga atuar como *dirigente* na prática educativa, de modo a construir a *univariabilidade* entre escola e sociedade fundada no conceito de *práxis historicizada*.

Esta concepção de educador, portanto, em parte já introduz alguns elementos que demarcam o lugar teórico do qual estamos analisando a possibilidade das relações entre Epistemologia e Formação de Professores.

A PRÁXIS COMO CATEGORIA FUNDAMENTAL DA EPISTEMOLOGIA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Compartilhamos da posição teórica de que a *práxis* é uma categoria fundamental para a construção tanto de uma Teoria do Conhecimento quanto para a compreensão da Formação do Educador. Isto porque compreendemos a *práxis* como o conceito central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. As perspectivas do ceticismo, do dogmatismo, do realismo acríptico e do criticismo não-realista separam teoria e prática, sujeito e objeto impedindo que sejam produzidas as relações que fundam o processo de construção do conhecimento.

A *práxis* se configura como categoria central na filosofia marxista e gramsciana para a construção do processo de conhecimento, ao romper tanto com a perspectiva idealista (os objetos são criados pela consciência) quanto com o materialismo metafísico (o conhecimento como reflexo dos objetos do mundo exterior no espírito humano). A Teoria do Conhecimento fundamenta-se, a partir da categoria *práxis* na atividade prática social dos indivíduos concretos e historicamente dados e não em um sujeito e objeto tomados abstratamente. O conceito de *práxis* como atividade produtiva implica na consideração das relações do homem com a natureza rompendo com a metafísica clássica e com o antropologismo de

2 Para maiores aprofundamentos sobre a questão conceitual da epistemologia, consultar: José Luís Sanfelice (2001).

Feuerbach colocando a atividade prática humana como o centro de uma *filosofia da práxis humana*.³

Na Tese 1 sobre Feuerbach, a *práxis* é conceituada por Marx tanto como fundamento da relação do homem com a natureza e com os outros homens quanto como base da relação sujeito-objeto no plano do conhecimento, sendo colocada de forma clara como concepção de objetividade:

A falha capital de todo o materialismo até agora (inclusive o de Feuerbach) é captar o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a forma de objeto ou de intuição, e não como atividade humana sensível, práxis; só de um ponto de vista subjetivo. Daí, em oposição ao materialismo, o lado ativo ser desenvolvido, de um modo abstrato, pelo idealismo, que naturalmente não conhece a atividade efetiva e sensível como tal. (MARX, 1978, p. 51)

No campo da Teoria do Conhecimento o conceito de *práxis* assume uma importância central, pois se apresenta como *critério de verdade*. Se a prática se constitui como o fundamento e o limite do conhecimento – o homem conhece as coisas sob condições historicamente dadas – “a prática não só proporciona o objeto do conhecimento como também o critério de sua verdade”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 55)

Na Tese 2 sobre Feuerbach podemos encontrar a referência a esse conceito:

A questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórico, mas prático. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder, a ceterioridade de seu pensamento. A disputa entre a efetividade ou não-efetividade do pensamento isolado da práxis – é uma questão puramente escolástica. (MARX, 1978, p. 51)

É importante lembrar, contudo que esta relação do homem com a verdade tendo como fundamento a prática objetiva não se dá de forma mecânica e direta, pois a prática não expressa nada por si mesma. O próprio Marx já alertava sobre a distinção entre essência e aparência da realidade objetiva quando afirmava que “toda ciência estaria de más, si la forma y la esencia de éstas coincidiesen directamente”. (MARX, 1959, p. 757)

3 Nos *Manuscritos de 1844*, Marx já tratava da prática como fundamento da unidade entre homem e natureza; sujeito e objeto. Também na *Ideologia Alemã* e nas *Teses sobre Feuerbach* a atividade humana é tratada como o fundamento de todas as relações da sociabilidade humana e das relações sujeito-objeto no plano do conhecimento. Consultar a esse respeito: Karl Marx (1978); Karl Marx e F. Engels (1976); Karl Marx (Teses contra Feuerbach, 1978).

Podemos dizer desta maneira que a concepção de *práxis* como critério de verdade introduz uma ruptura tanto com o idealismo quanto com empirismo. Isto significa que os pressupostos do qual se parte não podem ser identificados como algo arbitrário ou atrelados de modo simplista a forma como se manifestam na representação própria ou alheia. Além disso, é preciso considerar também que os conhecimentos não existem objetivamente independentes da experiência do indivíduo. É preciso levar em conta neste processo o modo como os homens são concretamente, como produzem e como atuam sob condições concretas e determinadas historicamente.

Esta ruptura é apontada por Vázquez (1977, p. 157) quando considera que:

a concepção de prática como critério de verdade opõe-se tanto a uma concepção idealista do critério de validade do conhecimento, segundo a qual a teoria teria em si mesma o critério de sua verdade, como uma concepção empírica, segundo a qual a prática proporcionaria de forma direta e imediata o critério de verdade da teoria.

Diante do que foi exposto até o momento, torna-se necessária uma aproximação maior do que seja *práxis* do ponto de vista de sua definição conceitual, para, em seguida, justificar o significado de se colocar a *práxis* como fundamento da teoria do conhecimento (epistemologia).

Começamos por retomar a distinção feita por Marx e sintetizada por Vázquez (1977, p.185) de que “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”. O que Marx quer dizer com isso é que a *práxis* consiste em uma atividade social consciente dirigida a um fim específico e não uma atividade natural que não transcende o âmbito biológico ou instintivo. Marx destaca o papel da produção de objetos com finalidades no processo de trabalho, como definidor da ação humana. Ao antecipar o resultado efetivo, o homem como sujeito histórico pode ajustar seus atos como elementos de uma totalidade regida pelo objetivo.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. De frente-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 1980, p. 202)

É com este sentido que a *práxis* deve ser compreendida, não como qualquer atividade, mas como *atividade social dirigida a um fim* mediada pelo próprio tra-

balho por meio da qual o homem modifica a natureza, se modifica e modifica os outros homens, consistindo, pois em uma atividade social e não individual.

Sob esse aspecto podemos encontrar *três categorias fundamentais de práxis* trabalhadas por Marcovik (1968, p. 25) que possibilitam a ampliação da análise do conceito de *práxis*:

1. Transformação do entorno natural em que vive o homem (conquista e humanização da natureza, modificação, superação e criação artificial de objetos e fenômenos de natureza orgânica e inorgânica, transformação das condições naturais da vida humana).
2. Criação de distintas formas e instituições da vida humana, das interações humanas, da mútua comunicação, do trabalho cooperativo, transformação das condições sociais da vida humana.
3. Auto-criação do homem. Não só o homem se cria a si mesmo como ser biológico, como espécie, não só transforma mediante a educação e aperfeiçoamento desta, a outros seres sociais. Como individuo, o homem se transforma em personalidade mediante a abolição das distintas formas de alienação e o desenvolvimento de suas potências físicas, sensoriais, intelectuais emotivas, morais e outras.

Como pode ser compreendido, existem várias formas fundamentais de *práxis*, mas o que delimita o conceito de *práxis* são as relações que se estabelecem entre teoria e prática uma vez que não existe *práxis* como atividade puramente material, pois ela supõe a elaboração de finalidades dirigidas a um fim tendo como base, portanto, a produção de conhecimentos que caracterizam a atividade teórica. Esta preocupação da articulação da teoria e prática também pertence ao âmbito das preocupações de Marx (1978, p. 53), que está expressa na Tese XI sobre Feuerbach, quando demonstra sua preocupação com a *filosofia como práxis*: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo”.

Marx quer dizer com isso que a filosofia em si mesma não consiste em uma *práxis*, mas pode se transformar em um “guia ou instrumento teórico de transformação da realidade, e tornar possível a transformação desta”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 208)

A filosofia, na medida em que deixa de ser algo meramente teórico e se coloca a serviço da transformação das relações sociais, pode situar-se no campo da *práxis revolucionária*. Ao relacionar teoria e prática coloca implícitas as relações que devem ser estabelecidas entre *sujeito e objeto* no processo de construção do conhecimento.

O significado da *práxis* como ponto de partida da teoria do conhecimento encontra sua justificativa maior na medida em esta categoria incorpora as outras categorias chaves que estão na base da epistemologia e podem ser desenvolvidas de modo metodológico a partir dela.

A partir da consideração da *práxis* como categoria fundamental da epistemologia e do caráter relacional entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento pode-se afirmar que neste processo há um sujeito histórico que se relaciona com o objeto construindo e sendo ao mesmo tempo construído por este. O conceito de *práxis* implica, portanto o conceito de sujeito não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim. A relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta se altera com a teoria. Em outras palavras, é preciso transformar a “verdade prática” (âmbito da aparência, do fenômeno) em “verdade teórica” (âmbito do conhecimento) para que a primeira adquira um conteúdo de *práxis transformadora*.

Esta atitude epistemológica que tem a preocupação de transformar a “verdade prática” em “verdade teórica” é necessária de modo permanente para que seja superada a perspectiva pragmatista de redução da *práxis* ao mundo da vivência espontaneista. Partilhamos neste sentido da análise de Lefebvre (1973, p. 7) ao considerar que:

a sociabilidade capitalista constrói uma realidade urbana fragmentada, um espaço controlado e nesse espaço, metodológica (e epistemologicamente) se instala o conflito entre o ‘vivido sem conceito’ e o ‘conceito sem vida’. Uns dispensam-se de pensar e outros dispensam-se de viver.

O vivido sem conceito representa o mundo empírico e espontâneo da vivência e o conceito sem vida o mundo da abstração, do idealismo. A superação deste antagonismo é possível com a compreensão da essência (determinações históricas) do modo como a sociabilidade humana é construída sob a lógica das relações capitalistas. É, portanto no espaço definido pela atual reestruturação produtiva - que cria um espaço fragmentado, mas com a aparência de certa homogeneidade - que deve incidir a atitude metodológica fundamental de compreensão deste mundo fenomênico visando atingir sua estrutura interna de determinações históricas (essência). É fundamental neste processo que o sujeito não assuma os pedaços ou os fragmentos independentes da realidade como objeto de sua reflexão e ação, mas tenha em conta como atitude epistemológica a categoria totalidade, desenvolvendo o esforço teórico-metodológico de articulação entre o particular de sua experiência e o geral.

A importância desta atitude prende-se ao fato de que, se por um lado, a vida cotidiana constitui a premissa básica e primordial para se fazer História (para viver é necessário comer, beber, vestir, morar, etc.), constituindo o primeiro fato histórico que tem o significado de produção dos meios materiais necessários para a subsistência, nas relações que se estabelecem com a natureza e com os outros homens, por outro, representa a possibilidade histórica de transformação da realidade, pois tão logo as primeiras necessidades estejam satisfeitas, novas necessidades serão criadas. Neste processo, se o homem se tornar prisioneiro da ação instrumental e prática de apenas satisfazer suas necessidades imediatas, pode não enxergar os limites de sua ação nem a essência de sua prática. Por isso podemos dizer que a *práxis* se constitui na fonte e no limite do conhecimento.

Seguindo na construção do entendimento da *práxis* como categoria central da epistemologia cabe ressaltar que a ruptura com a compreensão ingênua, fundada nas impressões imediatas do senso comum requer por parte do sujeito uma atitude constante de busca de articulação entre o particular e o universal, entre o âmbito da existência fenomênica e o da essência estrutural dos fenômenos. É somente a partir de sua atividade prática que o sujeito consegue apropriar-se do mundo na forma de “coisas para si”. Esta apreensão imediata, contudo pode permanecer nos limites de uma atitude pragmática e utilitária. Para ultrapassar o mundo da realidade imediata (*práxis* fetichizada) em que se vive e chegar às determinações históricas do fenômeno, é necessário o desenvolvimento da ação que liga a teoria a prática e que conduz a investigação, por meio do processo de conhecimento, ou dito de outra maneira, a passar do concreto empírico ao concreto pensado, ao conhecimento da “coisa em si”.

Este desafio, contudo não é simples de ser enfrentado e superado, pois a maneira como o homem se apropria das coisas no interior da lógica capitalista tende a distorcer os sentidos através dos quais esta apropriação é feita.

A propriedade privada nos tornou tão estúpidos e unilaterais que um objeto somente é nosso quando o temos, quando existe para nós enquanto capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado; em suma, utilizado por nós [...] em lugar de todos os sentidos físicos e espirituais apareceu assim o simples estranhamento de todos esses sentidos, o sentido de ter [...] a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a História Universal até nossos dias. O sentido que é presa da grosseira necessidade prática, tem somente um sentido limitado. (MARX; ENGELS, 1983, p. 33, 35)

Para romper com o âmbito da necessidade vulgar da realidade imediata e chegar à compreensão do *sentido objetivo das coisas* é necessária a realização

do movimento dialético que vai da parte para o todo e do todo para a parte: dialética particular–geral. Este processo consiste no movimento que vai do concreto empírico para o concreto pensado, podendo ser compreendido como

o movimento do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto [...] o processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido. (KOSIK, 1976, p. 30)

Compreender a construção do conhecimento como um processo que exige esses cuidados metodológicos constitui uma diretriz epistemológica de grande alcance e significado para o sujeito, pois apenas mediante o esforço teórico e metodológico que inclui a apropriação dos fundamentos históricos da realidade e de como estes elementos se articulam historicamente, expressando os condicionantes daquele momento histórico, é que é criado o caminho metodológico para que a essência da realidade seja atingida em todas as suas partes constitutivas.

É com este significado que Marx (1980, p. 16) faz a distinção formal entre o *método de investigação* e o *método de exposição* assim expresso em seus escritos:

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição e o método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori.

O método dialético é distinto, portanto do idealismo hegeliano em que o pensamento é o criador do real, pois para Marx “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado”. Difere também da atitude empirista em que o conhecimento está dado na realidade, bastando ser registrado, pois fala por si mesmo; ou de uma mistura do tipo “bricolage” em que várias percepções do real são agregadas de modo inconsequente; ou ainda de uma combinação mais ou menos ordenada de assuntos que “falem” sobre a realidade; ou também com a atitude holística de percepção do mundo.

Concordamos com Kosik (1976, p. 49) quando afirma que:

o ponto de vista da totalidade concreta nada tem a ver de comum com a totalidade holística, organicista ou neo-romântica, que hipostasia o todo antes das partes e efetua a mitologização do todo. A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto à própria determinação da totalidade pertencem a gênese e o desenvolvimento da totalidade, o que, de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como nasce a totalidade e quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento. A totalidade não é um todo já pronto que se recheia com um conteúdo, com as qualidades das partes ou com suas relações; a própria totalidade é que se concretiza e esta concretização não é apenas criação do conteúdo mas também criação do todo.

A atitude metodológica e epistemológica adequadas para a construção do processo de conhecimento é, pois, aquela que trabalha com as categorias historicidade, totalidade, contradição e movimento compreendidas no sentido atribuído por Marx, ao expor o modo como trabalhou para a explicação da gênese, desenvolvimento e possível extinção do modo capitalista de produção.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PRÁXIS EDUCATIVA E EPISTEMOLÓGICA

Em um segundo movimento de reflexão, a pretensão é levantar algumas questões sobre a Formação de Professores. Diante do que foi exposto até o presente momento em que procuramos entender o papel da *práxis* como categoria central para a construção do conhecimento e para uma epistemologia do que é construído como verdade, consideramos ser necessário realizar uma diferenciação de fundo conceitual entre o que pode ser chamado de uma “*atividade de formação de professores*” e uma “*práxis de formação de professores*”; entre uma “*atividade educativa*” e uma “*práxis educativa*”.

Estes problemas nos levam a pensar que estamos diante da questão de como construir uma Epistemologia na Formação dos Professores. Esta indagação pode ser traduzida na necessidade de se *colocar a formação do professor nas condições objetivas em que ele se encontra hoje, como problema de conhecimento*. Esta foi uma das possibilidades sugeridas logo no início destas reflexões e que, na medida em que a temática foi sendo desenvolvida foi adquirindo significado como diretriz explicativa.

Com o objetivo de encontrar algumas diretrizes que nos permitam definir com maior precisão esse posicionamento, retomamos a título de síntese, algumas reflexões tratadas até o momento, ao mesmo tempo em que indicamos al-

guns outros elementos constitutivos do atual momento histórico, que afetam a formação do professor.

a) O significado metodológico de se resgatar o pressuposto da análise marxista de que a compreensão da realidade objetiva não ocorre de maneira espontânea, imediata, exigindo que o conhecimento seja construído nas relações que se estabelecem entre teoria-prática; sujeito-objeto; particular-universal;

b) O conhecimento é a própria dialética em uma de suas formas, é a decomposição do todo;

c) O mundo da aparência do fenômeno é resultado da divisão do trabalho, da sociedade de classes e da hierarquia social que é estruturada a partir da forma capitalista de organização do mundo. Para romper com essa *práxis fragmentária* e fetichizada é necessário o conhecimento dessa realidade como condição de sua compreensão e superação histórica;

d) O conhecimento é construído pelo sujeito como construção histórica e social, sendo, portanto criação e recriação de todos os homens. O conhecimento não deve ser reduzido, portanto a algo externo que se encontra nas normas das políticas sociais ou se limita aos dados codificados nos *softwares* ou nos manuais de ensino;

e) a aprendizagem do processo de construção do conhecimento objetivo tem de ser exercitada desde a infância como forma de aquisição dos instrumentos fundamentais de compreensão da realidade a partir de suas determinações históricas, para que se tornem possíveis ações que tenham a perspectiva histórica de transformação da realidade social. Esse conhecimento, por sua vez, não pode ser reduzido ao clichê já desgastado pelo uso inadequado, comumente caracterizado como “saber socialmente acumulado”. Pois o conhecimento é constantemente criado e recriado pelos sujeitos concretos e só ganha sentido histórico-transformador se vitalizado pela *práxis* em que alunos e professores são sujeitos do processo de transmissão-assimilação-superação do conhecimento elaborado pelo conjunto dos homens em sua história concreta;⁴

f) A efetividade do conhecimento depende das condições historicamente dadas da existência dos sujeitos, da subjetividade dos sujeitos e das relações que são construídas nestas condições, pois o conhecimento não existe separado do homem;

g) O desenvolvimento das novas tecnologias advindas das mudanças no mundo do trabalho tende a inverter a relação sujeito-objeto colocando a tecnologia como um sujeito autônomo, transformando o sujeito em uma extensão das novas tecnologias. É preciso sempre perguntar neste processo “*quem é o sujeito*”

4 Consultar a esse respeito: Olinda Maria Noronha (2004).

que conhece” para que não se perca a dimensão ontológica e epistemológica do processo de construção do conhecimento;

h) Subentende-se deste modo que o conhecimento está articulado como *práxis* às necessidades humanas, pois o saber é fruto da atividade humana como expressão das respostas às necessidades históricas do homem como sujeito ativo e criador de sua história;

i) As mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais estão exigindo um “novo” tipo de trabalhador que seja capaz de uma adaptação rápida (flexível) ao mundo do trabalho. Este “novo” trabalhador precisa dominar “novas competências” (desenvolvimento de subjetividades que precisam ser construídas e reconstruídas para incorporar a intensificação e precarização do trabalho) e que representam para a lógica do capital a síntese entre o domínio cognitivo geral e os conhecimentos tácitos voltados para resolver problemas práticos do cotidiano (competências criativas que são o resultado da relação entre conhecimento tácito e formação geral rarefeita). Na lógica do consumo das competências não há um modelo estabelecido a priori, mas uma combinação permanente de arranjos flexíveis em que aquilo que interessa é a ocupação que estará disponível (no âmbito da noção de empregabilidade) e a posse dos conhecimentos sistematizados que podem representar vantagens competitivas para a inserção/ exclusão no mercado;⁵

j) Neste processo perverso acima enunciado torna-se necessário que a educação ocupe também um novo papel mediador: o espaço da escola tem que ser o lugar em que a prática possa a ser apropriada pela teoria, pelo aprendizado intelectual e estabeleça uma outra relação entre conhecimento tácito e conhecimento científico para além da lógica da acumulação imposta pelo capital;

k) Ao tomar como ponto de partida que o conhecimento é construído no interior de uma *pedagogia da práxis* bem como a consideração do professor e do aluno como sujeitos históricos que ao mesmo tempo em que *são modificados pelas circunstâncias são capazes de nela atuar, modificando-as*, torna-se possível que uma *práxis* transformadora possa ser desenvolvida no processo pedagógico de formação de professores e alunos dentro de uma perspectiva *politécnica* e não de modo polivalente, flexível e adaptável como propõem as políticas educacionais neoliberais. *Politécnico* e *unitário* fazem parte do referencial clássico marxista e gramsciano tendo o processo de trabalho como mediador e princípio educativo. *Unitário* tem o significado de síntese da multiplicidade de conhecimentos mediado pela prática histórica;⁶

5 Sobre esta questão recomendamos a leitura de Acácia Zeneida Kuenzer (2007).

6 Para aprofundamento desta questão recomendamos a leitura de: Karl Marx (1983); Karl Marx e Friedrich Engels (1978); Karl Marx e Friedrich Engels (1983); Antonio Gramsci (1982); Lucília Regina de Souza Machado (1989); Paolo Nosella (1992); Gaudêncio Frigotto (1995).

I) O princípio do *conhecimento unitário* (que articula universal e particular; objeto e sujeito; teoria e prática; objetividade e subjetividade; estrutura e conjuntura; conhecimento tácito e conhecimento científico) se constitui como uma epistemologia da formação de professores em contraposição à formação fragmentada e rarefeita que caracterizam os cursos de formação.

PENSANDO AS RELAÇÕES ENTRE EPISTEMOLOGIA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Feitas estas considerações, podemos retomar a questão da formação do professor nas condições históricas atuais *como problema do conhecimento*, tendo em conta os desafios que a atual ordem mundial impõe como lógica e como ideologia.

Estamos vivendo hoje uma situação de grandes dificuldades teóricas em que a perspectiva positivista se junta com a fragmentação da pós-modernidade mergulhando o mundo da investigação no relativismo e na irracionalidade, em que as posições metodológicas são confundidas com “estilos de vida” baseados no *self* humano.⁷

A tecnificação da sociedade em todos os seus níveis tem provocado um pedagogização da vida cotidiana. A cada momento surgem novas necessidades de aprendizagem e tais desafios não têm encontrado guarida na forma como se concebe tradicionalmente a formação escolar. Faz-se necessário dotar as pessoas de uma qualificação pedagogizada, aquela capaz de permitir que as pessoas possam encontrar, dentro de si mesmas, porque tiveram e tem os recursos disponíveis, em qualquer momento de suas vidas, os meios e as condições para sua realização cultural, científica e tecnológica. Este seria o ideal democrático de educação geral na nova sociedade tecnicizada. (MACHADO, 1994, p. 457)

A “*pedagogização da vida cotidiana*” tem como suporte um tipo de proposta de formação de professor e do aluno baseada nas *competências individuais* no interior de uma *epistemologia da prática*, e do deslocamento dos *métodos de ensinar* para os *métodos de aprender ou de aprender a aprender* para ser fiel à política educacional que vem sendo traçada desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990⁸ tendo como referência histórica os embates produzidos pelas transformações estruturais e conjunturais na sociedade atual.

7 Sobre a questão consultar: Ellen Meiksins Wood (1999).

8 A esse respeito consultar: Olinda Maria Noronha (2002); Helena Costa Lopes de Freitas (2003); Acácia Zeneida Kuenzer (1999).

Os desafios teóricos e epistemológicos que se colocam diante do atual quadro de “incorporação da ciência e da tecnologia na educação prescrita para todos independente da atividade de trabalho a ser exercida pela pessoa, visando aperfeiçoar suas qualidades básicas” (MACHADO, 1994, p. 451) são enormes, exigindo uma formação teórica e epistemológica sólida e rigorosa que permita ao professor a articulação entre o conhecimento tácito (da experiência) e o conhecimento elaborado ou científico (explícito) visando à superação dos limites impostos pela sociedade burguesa.

Concordamos com Kuenzer (2007, p. 1175) quando afirma que:

mesmo com todos os limites impostos pela sua condição burguesa, são os processos educativos os responsáveis pela elevação da prática ao nível do pensamento, ou, dito de outro modo, são os processos educativos que fazem a mediação entre a teoria e a prática. Assim, oferecer possibilidades de acesso em níveis cada vez mais ampliados a um número cada vez maior de trabalhadores tem conseqüências, uma vez que não há como controlar a energia liberada através da produção e circulação do conhecimento e da capacidade de análise crítica que este gera.

Nesta direção vamos encontrar também a reflexão de Frigotto (1996, p. 95) da qual compartilhamos quando considera que: “As dimensões técnica e didática no processo de ensino, para serem efetivas, implicam necessariamente a dimensão teórica, e que, sem estas, aquelas podem se constituir em bloqueadores de processos de conhecimentos previamente construídos pelo aluno.”

Não se trata, portanto, de negar o cotidiano da prática do professor caracterizando-o simplesmente como o lugar do senso comum (vivência), em contraposição a uma perspectiva teórico-acadêmica que este deveria adquirir para entender e dar sentido à experiência. A prática cotidiana do professor constitui sem dúvida a possibilidade concreta de construção do conhecimento e da síntese entre o conhecimento tácito e o conhecimento científico. A prática representa a possibilidade e o limite de construção de uma *práxis transformadora* na medida em que contém todos os elementos históricos de afirmação dos sujeitos no mundo abrindo a possibilidade de se construir e trabalhar com os *conhecimentos socialmente significativos*. Ao desenvolver uma prática pedagógica que consiga superar tanto o ativismo pedagógico quanto o teorismo vazio e o voluntarismo político o professor pode contribuir para introduzir elementos de ruptura no monopólio do conhecimento, que caracteriza o funcionamento do capitalismo.

Esta superação se dá em forma de síntese histórica por meio da *práxis* como categoria central de uma epistemologia da formação e como possibilidade de

transformação das condições dadas pelas circunstâncias. Isto, porque a construção, compreensão e explicação dos fatos não ocorrem nem desde uma perspectiva iluminista nem idealista e nem espontaneísta, mas pelas relações que se estabelecem entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, entre objetividade e subjetividade mediante a *práxis*.

A *práxis* implica, portanto, na ação humana crítico-prática que fecunda a compreensão sobre o modo como os conhecimentos são produzidos, sistematizados, controlados e distribuídos na sociedade capitalista não só como “*limitação educativa*”, mas, sobretudo como “un proceso histórico de apropiación privada de los saberes socialmente acumulados y necesarios para la lucha por el poder social em todas sus dimensiones e imprescindible para el diseño de un proyecto democrático de sociedad”. (GENTILLI, 1993, p. 15)

Cabe ressaltar deste modo o significado que o conceito de *práxis* assume para poder reafirmar que a capacidade de dotar de significado e finalidade a atividade prática é própria do homem e nenhuma forma de saber sistematizado, controlado e codificado em “pacotes” pode prescindir desse momento crítico-prático que imprime as relações de reflexão e ação, teoria e prática, objetividade e subjetividade em um processo de tensão permanente.

Por este motivo, retomamos o conceito de *práxis* como diretriz heurística para pensar o problema da formação de professores:

Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se em si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do auto-questionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115)

Na perspectiva da *práxis* a formação de professores ganha outro sentido que não é aquele contido nas atuais políticas educacionais que substitui o princípio de universalidade e de igualdade pelo de eqüidade⁹, na formação de professores. Essa substituição preconiza que:

como a educação média científico-tecnológica e a educação superior não são para todos, é desperdício investir na formação qualificada de professores para os trabalhadores e sobrantes, que provavelmente serão clientes dos cursos de formação profissional. [...] As atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobranter. (KUENZER, 1999, p. 181-182)

9 Consultar a esse respeito Dermeval Saviani (1998).

Observamos a partir destas reflexões que temos vários desafios do ponto de vista epistemológico, prático, ético-político e histórico a serem enfrentados no campo da formação e profissionalização do educador. Todos estes desafios têm como base uma formação efetiva em que a dimensão teórica e prática se fundam em uma síntese que possibilite a construção dos conhecimentos socialmente significativos no âmbito de uma permanente tensão dialética entre os conhecimentos produzidos pela experiência e os conhecimentos científicos sistematizados historicamente na e pela práxis. Este movimento torna-se possível a partir de uma

nova síntese entre corporeidade e intelectualidade, presente na concepção de competência como práxis [...] que embora se realize a partir da lógica da acumulação flexível na perspectiva da unilateralidade, por contradição, permite recuperar a concepção de omnilateralidade como um dos fundamentos dos processos de formação humana. (KUENZER, 2007, p. 1176)

Além de uma formação que articule de modo permanente o saber e o fazer, a teoria e a prática, o âmbito do conhecimento no plano sócio-histórico imprimindo historicidade às experiências, a ação crítico-prática que implica em uma epistemologia do trabalho docente, é preciso estar atento também a uma ampliação da concepção de educador que está posta na atual organização da sociabilidade capitalista. Trata-se de formar um professor que tenha também como objetivo ser *dirigente* no sentido gramsciano do conceito. Esta característica implica em uma formação que tenha como fundamento a *unitariedade* ou organicidade entre escola e sociedade que permitiria ao professor desenvolver uma proposta pedagógica fundada no conceito de *práxis* relacional historicizada buscando encontrar a “unidade na diferença e a diversidade por dentro da aparente identidade”.¹⁰ Esta perspectiva de formação está fortemente ancorada nas relações teoria-prática que se configuram na experiência prática do professor e se constituem juntamente com a teoria no fundamento da *práxis*.

Finalmente é importante considerar nestas reflexões uma questão/argumentação de Gramsci encontrada em um texto de Nosella (1992, p. 119) que contribui para resgatar e expressar as dificuldades e o significado da construção da *unitariedade* como síntese dialética entre a realidade dos alunos e o ensino, que pode ser realizada pela mediação da *ação dirigente* do professor:

10 A esse respeito examinar: Antonio Gramsci (1978; 1982).

como produzir a unitariedade enquanto o Estado não representa a maioria dos alunos? A resposta de Gramsci é: pelo 'trabalho vivente do professor'. Mas se o estado dirige e forma o professor dentro da cultura retrograda da sociedade que ele representa como poderá esse professor, individualmente romper com essa orientação e restabelecer a unitariedade entre seu ensino e a realidade objetiva dos alunos? A resposta é clara: a pratica social e profissional do professor deverá ser pedagogicamente orientada por um outro Estado, paralelo (ou antitético), isto é, pelo Partido mais avançado que representa o mundo do trabalho.

Esta passagem de Gramsci reitera a necessidade e a exigência da formação de dirigentes novos e qualificados (no sentido da competência como *práxis*) para que possa ser recuperada a utopia histórica de uma sociedade mais igualitária. No âmbito da formação de professores a realidade histórica atual está colocando, portanto, a necessidade de formação de um professor com características de *dirigente*, ou seja, daquele profissional que possua tanto o domínio teórico-epistemológico quanto o técnico-científico para que possa avançar na construção de ações pedagógicas comprometidas com a transformação das relações sociais. E para Gramsci somente pode haver a formação deste tipo de dirigente no interior de um projeto de formação que tenha a *práxis* como fundamento e síntese da atividade teórica e prática.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. Trad. e coord. por Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz T. da; GENTILLI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

GENTILLI, Pablo. **Robin Hood, el mercado y otros cuentos de hadas: concentración**

econômica y monopolio del conocimiento en el capitalismo posfordista. Rio de Janeiro: UFF, 1993.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2001.

KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XX, n. 68, dez. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, out. 2007.

LEFEBVRE, Henri. **A re-produção das relações de produção**. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças na ciência e tecnologia e a formação geral frente à democratização da escola. In: ENDIPE, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 1994.

MARKOVIC, Mihailo. **Dialéctica de la práxis**. Buenos Aires: Amorroutu, 1968.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **El capital**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1959. T. II.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença, 1976.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia abreviado**. 6. ed. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1977.

NORONHA, Olinda Maria. Vivência e práxis: relações dialéticas. In: LIMA, Luzia Mara Silva; LISKE, Ligia Pizzolante (Orgs.). **Aprender no ato**. São Paulo: Agora, 2004.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Alínea, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SANFELICE, José Luís. Epistemologia e teorias da educação. **Revista de Educação**, Campinas, n. 10, p. 148-155, jun. 2001.

SAVIANI, Dermeval. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade? **PUC Viva**, São Paulo, n. 2, set. 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda pós-moderna. In: WOOD, Ellen M.; FOSTER, John B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.