



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA LUIZA COUTINHO SEIXAS

**A PRAXIS NOSSA DE CADA DIA:
SIGNIFICADOS DA EXPERIENCIA REFLETIDA E DA
REFLEXÃO EXPERIENCIADA**

Salvador
2006

MARIA LUIZA COUTINHO SEIXAS

**A PRAXIS NOSSA DE CADA DIA:
SIGNIFICADOS DA EXPERIENCIA REFLETIDA E DA
REFLEXÃO EXPERENCIADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade De Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ornélia da Silveira Marques

Salvador
2006

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação - UFBA

S462 Seixas, Maria Luiza Coutinho.

A práxis nossa de cada dia : significados da experiência refletida e da reflexão experienciada / Maria Luiza Coutinho Seixas. – 2006.

140 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ornélia da Silveira Marques.

1. Ensino superior - Práxis pedagógica. 2. Práxis – Significado. 3. Currículo - Pedagogia. I. Marques, Maria Ornélia da Silveira . II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA LUIZA COUTINHO SEIXAS

A PRAXIS NOSSA DE CADA DIA:
SIGNIFICADOS DA EXPERIENCIA REFLETIDA E DA REFLEXÃO
EXPERENCIADA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Ornélia da Silveira Marques)
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo, BR
Universidade Federal Da Bahia - UFBA
Orientadora

Profa. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, BR
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, BA

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, BR
Universidade Federal Da Bahia - UFBA

Profa. Dra. Maria Inez de Souza Silva Carvalho
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, BR
Universidade Federal Da Bahia - UFBA

Salvador, 3 de maio de 2006.

A meu pai.

AGRADECIMENTOS

Começar um trabalho de pesquisa é fruto do querer do pesquisador. Finaliza-lo é fruto do querer de muitos: dos familiares, dos amigos próximos ou distantes, dos que compartilham com você as dúvidas, os sentires, os viveres.

Através do processo de elaboração da escrita, sei que concretizo formas de ver o mundo, de senti-lo, de perceber-lo, mas escrevo sabendo que as palavras não são somente minhas, elas são nossas. São tão nossas que muitas são as ocasiões em que o texto me revela, sem vergonha nenhuma, quem estava abstratamente ao meu lado, participando daquele momento que parecia ser tão meu.

Jerome Bruner, no prólogo de *Atos de significação*, revela que os livros são como cumes de montanhas que emergem do mar. Formam ilhas, aparentemente separadas e distintas, mas na verdade unidas por uma geografia submersa que é, a um só tempo, localizada e parte de um padrão universal. Assim como as montanhas que reconditamente compartilham o mesmo lastro, percebo que esse trabalho recebeu, carinhosamente, o zelo de muitos nós. Lembrando desses **nós**, quero agradecer:

A minha mãe, por seu amor, sua dedicação e pelo seu alento nos momentos difíceis;

A Luizinho, pelo incondicional apoio e companheirismo;

À minha orientadora, pela sua competência, carinho e generosidade;

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da FACED, pela confiança;

Aos amigos Teresinha Fróes e Paul Burnham, pelo afeto.

Aos Prof.^{es} D.^{res} Roberto Sidnei Macedo, Tereza Cristina P. C. Fagundes, Maria Roseli G. B. de Sá, Maria Inez da S. de S. Carvalho, Mary de Andrade Arapiraca e Vera Lúcia Bueno Fartes, pelo estímulo;

A Edilene Maioli, Débora Bulhosa, Carla Paiva, Rhanna Sanches, Idalice Simone e Tânia Rabello, pela amizade, solidariedade e incentivo;

Às companheiras do Projeto Irecê, com especial carinho a Ana Paula Moreira, Fabrizia Oliveira, Márcea Sales, Rita Chagas e Rita Dias;

Aos colegas do Curso de Mestrado, Felipe Santos, Gideon Borges e José Carlos Pinduca;

Aos companheiros da REDPECT, Albérico Salgueiro, Júlio César, Lucimar Mendonça, Maria Lídia Mattos, Marcelo Matos, Marilene Lobo e Silvio José;

As *metralhinhas* Fulvia Aquino, Roberta Cunha, Edlene Moura, Isabel Moraes, Elizângela Silva e Mel Moraes, pelas muitas contribuições que deram a esse trabalho;

Aos companheiros do Projeto Salvador, Irene Tavares, Lícia Beltrão, Liane Araújo, Luiza Ribeiro, Maíta Andrade, Menandro Ramos e Zuleica Rios;

Aos estudantes que participaram desta pesquisa, em especial Aline Dantas, Ana Rute Santos, Andréa Silva, Camila Gama, Ceriza Cerqueira, Daniela Araújo, Domitila Soares, Elisabete Carvalho, Eugles Oliveira, Giselle Nascimento, Hamilton Assis, Ionara Alves, Ione Soares, Isabela Teixeira, Juliane Arimá, Marcos Nascimento, Mariluce Santos, Mércia Lopes, Milene Macedo, Noelma Fontana e Roberto Macedo;

À Banca Examinadora deste trabalho.

Neste livro que estou escrevendo,
pelo avesso e pelo direito, na luz ou na contra
luz, olhando do jeito que for, surgem à
primeira vista minhas raivas meus amores...

(Eduardo Galeano)

RESUMO

A presente dissertação é um estudo que tem como intenção analisar a construção de significados de práxis por alunos do Curso de Pedagogia da UFBA. Seu delineamento teve como base teórico-metodológica a abordagem qualitativa de pesquisa, através da perspectiva epistemológica multirreferencial e do aporte crítico fenomenológico. O levantamento de dados e informações se processou por meio de instrumentos de investigação (questionário aberto e entrevistas semi-estruturadas); de observação direta; e de pesquisa documental. Os dados e informações obtidos foram analisados e interpretados, fundamentalmente, à luz do método de Análise Contrastiva. A primeira parte desse trabalho focaliza os significados de *práxis* construídos pelos alunos, contrastando informações levantadas, referenciais teóricos e observações de campo. A segunda enfoca a compreensão de práxis pedagógica revelada pelos estudantes, examinando como os resultados do processo de significação influenciam a (re)elaboração de práticas educativas; e a terceira discute as contribuições do currículo do curso investigado para os processos de significação e (re)elaboração da práxis indicadas pelos entrevistados.

Palavras-chave: Significados de práxis; Práxis pedagógica; Currículo; Práticas Curriculares.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to study and analyze how meanings of praxis are built up by students on the Pedagogy course at UFBA. The theoretical-methodological framework is based on a qualitative research approach from a multi-referential epistemological perspective and with the contribution of critical phenomenology. Data and information were gathered through open questionnaires, semi-structured interviews, participant observation and documental research. The data and information obtained were analyzed and interpreted principally from the viewpoint of the Contrastive Analysis method. The first part of the Study focuses on the meanings of praxis built up by the students, contrasting them with theoretical references and field observations. The second focuses on the understanding of pedagogic praxis shown by the participants, examining how the process of giving meaning influences the (re)shaping of educational practice. The third part discusses the contributions made by the curriculum of the course studied to the processes of giving meaning and (re)shaping of praxis referred to by those interviewed.

Key words: meanings of praxis; pedagogic praxis; curriculum; curricular practice.

SUMÁRIO

	f.
1. A CONVEXÃO DO OLHAR: DE ONDE LANÇO, ATÉ ONDE ALCANÇO	13
1.1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	13
1.2. POR QUE ESSE OBJETO? IMPLICAÇÕES DA PESQUISADORA	21
1.3. PERCURSO METODOLÓGICO: DESCRIÇÃO DA ITINERÂNCIA E DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TRABALHO	24
1.3.1. Bases Epistemológicas.	24
1.3.2. Descrição do método construído, caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa	29
1.3.3. Itinerância do metodológica: instrumentos de investigação e métodos de análise	33
2. OS SIGNIFICADOS / CONCEITOS DE PRAXIS EVIDENCIADOS NA PESQUISA	37
2.1. FORMAR CONCEITOS, CONSTRUIR SIGNIFICADOS: REFERENCIAIS PARA A COMPREENSÃO DO SIGNIFICAR	37
2.2. PRESENTE DOS GREGOS: RAÍZES ETIMOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO SIGNIFICADO DE PRÁXIS	39
2.3. QUANDO A TEORIA COMPLEMENTA A PRÁTICA: A MANUTENÇÃO DA DICOTOMIA / BINÔMIO NO CAMPO DA SIGNIFICAÇÃO	49
2.4. O SIGNIFICADO DA PRÁXIS DA CABEÇA AOS PÉS... E DE PONTA-A-CABEÇA: A PRÁXIS COMO VERDADE ABSOLUTA E A FILOSOFIA DA AÇÃO	52
2.5. QUANDO A PRÁXIS SIGNIFICA ROTINA: SENSO COMUM, REITERATIVIDADE E RITUALIZAÇÃO	56
3. DO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO À PRAXIS PROPRIAMENTE DITA: A (RE)CONSTRUÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	65
3.1. O OLHAR ACERCA DA COMPREENSÃO DE PRÁXIS PEDAGÓGICA	66
3.2. OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO: PRÁXIS PEDAGÓGICA, SITUAÇÕES-LIMITES E O <i>INÉDITO VIÁVEL</i> .	72
3.3. OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO: AS INTENCIONALIDADES DA PRÁXIS	79

	f.
4. PERMISSÕES DO CURRÍCULO: O PROCESSO FORMATIVO E A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA	84
4.1. CURSO DE PEDAGOGIA: SURGIMENTO NO CENÁRIO BRASILEIRO	86
4.2. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA: CONTEXTO INSTITUCIONAL	89
4.3. O QUE O CURRÍCULO POSSIBILITA: A CRÍTICA OS ESTUDANTES ACERCA DO PROCESSO FORMATIVO VIVENCIADO	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE FICOU EM NÓS?	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A	117
APÊNDICE B	121
APÊNDICE C	122
APÊNDICE D	137
ANEXO A	139

Meu amigo Paulo e eu estamos olhando uma paisagem. O que se passa exatamente? [...] Meu amigo Paulo e eu apontamos com o dedo certos detalhes da paisagem, e o dedo de Paulo, que me aponta o campanário, não é um dedo-para-mim que eu penso como orientado em direção a um campanário-para-mim, ele é o dedo de Paulo, que me mostra o campanário que Paulo vê, assim como reciprocamente, fazendo um gesto em direção a tal ponto da paisagem que vejo, [...] parece-me que meu gesto invade o mundo de Paulo e guia seu olhar.

Merleau-Ponty

1. A CONVEXÃO DO OLHAR: DE ONDE LANÇO, ATÉ ONDE ALCANÇO

1.1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Vivemos em um tempo que passou a ser conhecido como aquele marcado pela alta complexidade, em que paradigmas são continuamente modificados, deixando perplexos todos os que se interessam pelos destinos da humanidade. A cada momento nos deparamos com um conjunto de múltiplas e variadas circunstâncias que, intencionalmente ou não, acabam por potencializar a temporalidade contemporânea, onde coabitam modernidade e pós-modernidade.

Como observa Carvalho (1999), ainda somos modernos na compreensão de Viviane Forrester (1997), Milton Santos (1996) e Alain Touraine, este último, em seu livro *Crítica da modernidade*, advoga a construção de uma crítica à modernidade que não se posicione anti ou pós-modernamente: é necessário “redescobrir um aspecto da modernidade que foi esquecido ou combatido pela racionalidade triunfante” (TOURAINÉ, 1995, p. 229). Contrários a esta posição, alguns autores, a exemplo Vattimo (1992), Souza Santos (1997) e Maffesoli (1997), indicam o fim da modernidade, advento que se caracteriza, dentre outros aspectos, pela crise da noção de progresso, pela emergência da sociedade do *mass media*, pelo do processo de *tribalização* do mundo e o fim das metanarrativas.

Nesses tempos, modernos ou pós-modernos, assistimos a um vertiginoso processo de desenvolvimento (científico-tecnológico, econômico e cultural) que faz com que nos sintamos imersos num mundo que muda mais depressa do que somos capazes de compreender. Um mundo caracterizado por rápidas mudanças, por uma (in)tensa compreensão de tempo e espaço, pela diversidade cultural, pela complexidade tecnológica, pelas incertezas, produtor de cenários instáveis que, constantemente, trazem-nos novas exigências, sobretudo para o campo da educação.

A partir desta tessitura e de mudanças estruturais no mundo do trabalho ocorridas a partir dos anos 80 — fenômeno que tem suas raízes na globalização, na reestruturação produtiva, nas tecnologias inteligentes, na nova lógica do lucro sem produção de bens, no aglutinamento / esfacelamento de setores produtivos e surgimento de novos setores de trabalho —, o profissional exigido pelo atual mundo do trabalho não é mais aquele que se ajusta/ajustava ordinariamente ao paradigma *taylorista/fordista* e o modelo de educação tecnicista não dá mais conta de sua formação. Nos dias atuais, em vez de competências para execução de trabalhos repetitivos, aumentam as expectativas em relação a uma formação que instigue a construção de conhecimentos mais abrangentes, garantindo que o trabalhador participe de maneira mais ampla e flexível nos setores produtivos.

Por esse motivo, e também por estas “novas” relações que se estabelecem a partir do entrelaçamento de diversos campos — científico, produtivo, político, cultural... —, o entendimento de que a educação é um processo dialético, realização da historicidade humana se ratifica a todo instante. Como bem diz Paulo Freire: (1978) não podemos enfrentar a educação a não ser como um quefazer humano, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros.

Nesse contexto, mesmo considerando as inúmeras instituições sociais que cumprem funções educativas – e aqui estamos considerando a família, a igreja, o local de trabalho, as organizações políticas e sociais – em nossa sociedade, se faz necessário que a escola se mantenha na qualidade de lugar social específico para a realização desse fenômeno social, considerando o processo educacional situado para além do caráter “meramente” instrucional dos indivíduos.

O que se espera desta instituição (a escola) e dos processos que lhes são concernentes — formação para cidadania, profissional, convívio social,... — é que estes possibilitem a inserção destes indivíduos — profissionais, cidadãos,... — no âmbito da sociedade ampla, exigente de qualificação

técnico-científica para serviços cada vez mais diferenciados, específicos. Sobre a perspectiva referente ao processo que visa integrar as diferentes dimensões constitutivas desse “ser social”, Marques (1996, p. 72) vai sinalizar que, hodiernamente, a atuação profissional vem sendo concebida não apenas como atividade ocupacional de indivíduos, mas como compromisso social solidário e ação que representa estar inserido em determinadas relações materiais, econômicas, sociais, culturais, éticas, etc.

Entretanto, se cada vez mais, as sociedades requerem conceber projetos de formação que extrapolem uma lógica do mercado de trabalho (lastreada na divisão / racionalização do trabalho e no modo de produção capitalista), concretizar processos formativos que considerem as demandas sociais por formação originadas / requeridas nessas sociedades não tem sido tarefa fácil, figurando muitas vezes como uma realidade distante.

Esse fato é demonstrado através de pesquisas realizadas (inclusive pela REDPECT¹, desde 1997). Tais pesquisas têm evidenciado um grande distanciamento entre o currículo escolar e as demandas por formação — sobretudo, as profissionais — que emergem / são estabelecidas na sociedade atual e no mundo do trabalho (FRÓES BURNHAM, 2000) e ressaltam um descompasso entre o que se espera do trabalhador e o processo de formação profissional. Malheiros² (2003, em CD), por exemplo, assinala ter havido, indubitavelmente, “um alargamento na gama de habilidades exigidas do trabalhador”. Portanto, na medida em que foram ampliadas as tarefas a serem executadas, esta formação passa ao largo da apreensão da totalidade do processo de trabalho, na sua concepção e execução.

Mas o que é formar? Que aspectos implicam num processo de formação, principalmente de professores? Abbagnano³ vai se referir à formação quanto a sua origem etimológica (do alemão *bildung*) e no sentido

¹ A Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção sobre (In)Formação, Currículo e Trabalho – REDPECT é um grupo de pesquisa que tem sua origem no NEPEC (FACED/UFBA), coordenado, à época da elaboração deste trabalho, pela Professora Teresinha Fróes Burnham.

² Comunicação oral no XVI EPENN, em São Cristóvão, Sergipe, 2003.

³ Dicionário de Filosofia.

específico que ele assume tanto na filosofia como na pedagogia: “ela indica o processo de educação ou civilização que se expressa nas duas significações de cultura; compreendida de um lado como educação, e de outro como sistema de valores simbólicos” (1982, p. 458). Hadji (2000) a define como uma atividade que se realiza tendo em vista conferir ao sujeito uma competência ao mesmo tempo específica, limitada e predeterminada. Para ele não há formação no sentido próprio do termo; a não ser como referência às atividades sociais, ou visando a competências concebidas como habilidades em situação sócio-profissional.

Trazendo o descompasso entre processos formativos e atuação profissional para o campo da Educação, podemos perceber que um dos aspectos em que ele está centrado é a formação de professores. Como uma estratégia de enfrentamento para esta realidade, países considerados com grande potencial de desenvolvimento econômico e social no cenário mundial — os governos nacionais emergentes —, intensificaram o debate sobre o papel da educação e da escola, e, na última década atentaram para a elaboração de políticas públicas, e para a implementação de planos que “corrijam” as dissonâncias produzidas pelo que está “fora da nova ordem mundial” (VELOSO, 1991), articulando-os, especialmente, às novas concepções sobre a educação, às revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, e ao impacto das tecnologias da informação e da comunicação sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

No caso específico do Brasil este conjunto de ações sucedeu a composição das *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*, documento que sintetiza a intenção — principalmente, do Ministério de Educação / MEC e do Conselho Nacional de Educação / CNE — de rever os modelos de formação docente existentes, tornando-os mais eficientes e coadunados com a ordem emergente.

Neste documento são estabelecidos como prioridades da política nacional de formação de professores, fundamentalmente: **a)** o fomento e fortalecimento dos processos de mudança no interior das instituições formadoras; **b)** o fortalecimento e aprimoramento da capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; **c)** a atualização e o aperfeiçoamento dos currículos face às novas exigências; **d)** a articulação da formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea e com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças; **e)** o melhoramento da oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação. Segundo seu próprio texto:

Esta proposta busca construir uma sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica, elaborados pelo Ministério da Educação. (MEC, 2000: p. 6)

Considerando as mudanças “necessárias” em relação à formação inicial de professores da educação básica, as diretrizes curriculares constituídas pelo documento oficial para os cursos de formação estão propostas de modo a enfrentarem o desafio de fazer desta uma formação profissional de alto nível, assinalando que esta

[...] não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica, mas voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. (MEC, 2000, p. 35)

No referido documento ressalta-se a impossibilidade de atender às demandas de transformação da educação básica se não mudarmos a tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por

seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças e adolescentes.

Com esta ponderação, a política nacional de formação estabeleceu princípios norteadores [a concepção de competência (tema de presença marcante no debate atual, nacional e internacional, que trata sempre de alguma forma de atuação), a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e a pesquisa é elemento essencial] e diretrizes para a formação de professores que sinalizam, dentre outros aspectos: **a)** o desenvolvimento de competências (referentes ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática) que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor; **b)** a compreensão do papel social da escola; **c)** ao domínio dos conteúdos a serem socializados e do conhecimento pedagógico; **d)** ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Refletindo sobre as tendências que orientam os nossos cursos de formação, Moreira e Macedo (2001, p. 119-120) sinalizam que as recentes medidas do governo federal no campo da formação de professores sugerem novas intenções e refletem uma visão de professor que precisa ser identificada e questionada. Iniciativas como a criação de Institutos Superiores de Educação e de programas de formação docente de profissionais que apresentam diploma superior em outras áreas são somadas às diretrizes que buscam definir perfil, competências e habilidades que guiarão a formação inicial de professores. Esses autores constataam que

o profissional que emerge das políticas de controle da formação de professores é um professor mais técnico, que domina conteúdos específicos e metodologias e que, fundamentalmente se mostra familiarizado com as práticas e atividades que configuram a rotina escolar. (Moreira e Macedo, 2001, p. 119-120)

Therrien e Loiola (2001) coadunam com essa compreensão e afirmam que entre os cursos oferecidos em nosso país predominam aqueles em que os profissionais de ensino são formados sob a égide de competências e saberes reagrupados em referenciais (ou uma base de conhecimentos) tiradas da análise da prática pedagógica. A nosso ver, isso poderia ser

considerado um avanço no campo da formação de professores se, ao tornar a prática o eixo da formação deste profissional, a sua celebração não viesse acompanhada pela minimização do papel da teoria na ação docente, fazendo com que se perpetuem, indefinida e infinitamente, os resultados de um estudo⁴ realizado por Gatti, Espósito e Silva (1998, p 254), em países da América Latina, dentre eles o Brasil, no qual os docentes entrevistados destacaram a relação teoria-prática como um dos aspectos mais deficientes na sua formação acadêmica. Sobre esse aspecto, Moreira e Macedo (2001) compreendem que na busca pela redução dos custos de formação, proclama-se uma secundarização dos conteúdos instigadores das reflexões de cunho político, filosófico e sociológico, aspectos que não podem deixar de informar a atividade docente.

A crítica acima mostra vínculos com a compreensão de Marques (1992, p. 9) — baseada em Marx — de que a educação do educador é posta no contexto da discussão sobre a atividade humana como teórico-prática em seu aspecto ativo de práxis revolucionária, quando afirma:

Na *práxis* da educação, pela qual a humanidade se refaz em cada homem e os homens refazem seu próprio projeto de vida e seu mundo social, (...) importa-se superar a visão fragmentada do currículo dos cursos, em que considera à parte a função teórica do curso em si e a função prática reservada ao estágio entendido como objeto de avaliação final ou como complemento da formação profissional. Os estágios não são elementos estranhos à dinâmica curricular dos cursos, nem podem alienar-se da sua intrínseca dimensão formativa. Não se podem, em nenhum momento, separar teoria e prática.

Tomando como verdadeira a afirmação de Marques — a impossibilidade de considerarmos teoria e prática como elementos distintos, separados — refletir sobre os processos de (in)formação de trabalhadores, nos fez querer realizar um estudo que buscasse compreender como sujeitos imersos em processos formativos, identitários e instituintes — de práticas e de reflexões sobre essas práticas — constroem essa dicotomia.

⁴ Proyecto Magistério: características de la Profesion Maestro (OREALC-CEE-FLACSO-FCC).

A partir dessas bases, e compreendendo que a formação profissional é um processo histórico concretizado no fazer cotidiano, é que delineamos o nosso objeto de estudo. Considerando que: 1) contemporaneamente as demandas – sociais e profissionais – relacionadas ao trabalho docente incluem a autonomia do professor para instituir e desenvolver esse trabalho a partir de situações concretas, respaldadas num sólido lastro teórico-metodológico; 2) na formação do professor: a) o cotidiano se estabelece na e através da interação pedagógica, no espaço concreto da sala de aula; b) essa interação é vivida como uma prática, a partir da qual se pode refletir sobre o fazer docente teoricamente referenciado, assumimos que o processo formativo deveria ser orientado para a construção de uma práxis pedagógica e que esta deveria estar fundamentada em diferenciados significados de práxis. Assim, pretendemos investigar, com este trabalho, a construção de significados de práxis em processos de formação de professores, tomando como foco de pesquisa sujeitos-alunos que interagem no cotidiano do curso⁵ de Pedagogia da UFBA.

Levando em consideração a relevância de desenvolver estudos que possuem como lastro o cotidiano dos sujeitos inseridos/envolvidos na práxis educativa, pois é a partir da cotidianidade que se formam “processos identitários culturais” (Macedo, 2000: 63), o presente trabalho se insere na linha de pesquisa Currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação, do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA e pretendeu colaborar para reflexões (e quiçá novas construções) teóricas acerca de aspectos relevantes à prática docente, em especial a realização da práxis, buscando sistematizar e (re)construir um corpo de conhecimento sobre a questão da formação do educador, formação esta que tem (ou deveria ter) o objetivo de desenvolver nos sujeitos a capacidade de elaboração/reflexão/re-elaboração do trabalho pedagógico.

⁵ A Faculdade de Educação da UFBA oferece cursos de Pedagogia de duas naturezas: um com, com entrada anual de estudantes através do processo com processo seletivo convencional da UFBA, de formação mais generalista e o outro com processo seletivo vinculado ao Programa de Formação de Professores em exercício, oferecido para professores das redes municipais de ensino. Todos os estudantes investigados fazem parte do curso que

1.2. POR QUE ESSE OBJETO? IMPLICAÇÕES DA PESQUISADORA

A idéia de estudar a construção de significados de práxis no curso de Pedagogia resulta, em primeiro lugar, de uma antiga preocupação envolvendo a questão da formação de professores surgida da experiência vivida enquanto aluna deste curso, na FACED/UFBA.

Durante esse período, em quase todas as disciplinas, as discussões giravam em torno: 1) da identificação de (e crítica às) teorias/concepções pedagógicas que abalizavam — e ainda abalizam — os nossos modelos de escola; 2) do evidenciar as possibilidades para consolidar a transformação social através do trabalho e da práxis pedagógica do professor/pedagogo.

Nas discussões travadas, alunos e professores explicitavam entendimento das concepções pedagógicas existentes e críticas bastante consolidadas sobre cada uma delas, demonstrando existir uma convergência de idéias quanto à necessidade do trabalho pedagógico, através de uma práxis emancipatória que conduzisse à transformação social. Esta ganharia concretude se o professor partisse da premissa de que o aluno é um sujeito histórico inserido numa realidade concreta e que o ato educativo deve partir dessa realidade.

Entretanto, as discussões não conseguiam avançar quanto às propostas que efetivassem essas idéias. A questão de a prática ser diferente da teoria, dado que teoricamente tudo parece mais fácil, era freqüentemente apontada pelo corpo discente. Por sua vez, os professores chamavam a atenção dos alunos para que estes construíssem suas práticas a partir da realidade encontrada, e por isso não esperassem que as disciplinas lhes entregassem uma fórmula/modelo a ser seguido.

Em segundo lugar, a idéia do estudo persiste a partir da vivência como integrante da REDPECT atuando, principalmente, em atividades de pesquisa⁶ e de formação de professores com / em instituições parceiras onde pudemos perceber que, mesmo depois de dez, vinte anos de atuação profissional, os professores que participavam de atividades de educação continuada revelavam ter dificuldade em compreender / notar que sua prática está articulada com referenciais teóricos próprios, e que o próprio ato de teorizar consiste numa prática.

Tendo como base a suposição de que para formar educadores não será necessário simplesmente dotar esse profissional de “uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-lo à competência de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas, que os fazem reais e historicamente situados” (MARQUES, 1992, p. 90), questionou-se, em primeiro lugar, como se concretiza, durante os cursos de formação de professores, a construção de significados de práxis.

Assumindo práxis como toda ação com engajamento ético, “através do qual o sujeito não só exerce suas capacidades, continua a se autocriar, a existir, através da autocriação e da ex-sistência de outro(s) sujeito(s)” (IMBERT, 2001, p. 31) e baseando-nos nas experiências relatadas e na premissa de que o problema não está em interpretar o mundo, mas em transformá-lo, como bem diz Marx (1989), a partir de uma práxis social baseada no conhecimento da realidade, propomos este estudo como uma possibilidade, através de uma análise teoricamente fundamentada do cotidiano, de aprofundar a reflexão sobre os significados de práxis na formação de professores, também questionamos: Que conceitos/significados de práxis expressam alunos e professores nessas discussões? Que referenciais teóricos fundamentam esses conceitos/significados? As aulas das disciplinas a serem observadas funcionam como elementos mediadores do processo de construção destes conceitos/significados? Se elas têm essa

⁶ Este grupo vem investigando as relações entre os processos de formação, o contexto de trabalho, o conhecimento disponibilizado / construído nos espaços de trabalho e o

função, quais os fatores que dificultam (ou mesmo impedem) efetivamente esta construção?

Com base nas questões levantadas anteriormente propomos a realização deste estudo, com os seguintes objetivos:

- ◆ Analisar os significados de *práxis* construídos/em construção pelos alunos e professores participantes de três atividades do curso de Pedagogia – UFBA, contrastando com construções teóricas já disponíveis na literatura pertinente e analisando como se dá a realização dessa *práxis*, a partir do trabalho pedagógico que aí se realiza cotidianamente.
- ◆ Caracterizar a *práxis* pedagógica dos alunos e professores durante aulas do curso de Pedagogia, analisando-as contrastivamente em relação aos referenciais teóricos dessa prática;
- ◆ Construir um referencial crítico-constutivo, a partir das análises realizadas, visando à aproximação de referenciais **da** prática de formação à análise das situações cotidianas dessa formação, tomando o *fazer-reflexivo* como base.

1.3. PERCURSO METODOLÓGICO: DESCRIÇÃO DA ITINERÂNCIA E DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TRABALHO

1.3.1. Bases Epistemológicas

Explicitar, contar, relatar, dizer, narrar: este é o movimento. Um exercício denso e (in)tenso de descrição do itinerário traçado / construído durante a realização deste trabalho. Mais do que expor métodos de pesquisa, técnicas de análise e instrumentos de investigação, estaremos narrando escolhas, posicionamentos, implicações, experiências que emergiram de um processo que pretendeu criar inteligibilidades quanto à questão focalizada através de múltiplos olhares.

A orientação teórico-metodológica deste trabalho começou a ser delineada quando iniciamos a nossa participação no Programa de Educação Sexual⁷, ainda como estudante do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA e no Programa de Formação de Pesquisadores da REDPECT – em 1999, já como bolsista de Aperfeiçoamento Profissional do CNPq –, grupos que, sustentados os traços peculiares e idiossincráticos de cada um, têm, em nossa compreensão, como princípios basilares a coletividade e a horizontalidade das relações na construção do conhecimento. Princípios estes que não estavam (e nem estão até hoje!) determinados em nenhum *manual de postura de pesquisadores*, mas que foram instituídos a partir de práticas construídas cotidianamente.

Tanto em um como noutro grupo, não importava se o pesquisador era sênior ou de iniciação científica, se era estudante de ensino médio voluntário ou professor com pós-doutorado: Todos eram responsáveis pelo trabalho desenvolvido em seus diversos âmbitos, desde o seu planejamento até a sua execução. Aprendemos, de forma experiencial / vivencial, que o pesquisar vai muito além de aplicação de instrumentos de “coleta de dados” e de

análises quantificadas dos resultados, pois “o ato de pesquisa é um ato falho⁸” (LOURAU, 1998, p. 115), isto é, traz consigo intencionalidades, desejos inconscientes.

Desta forma, compreendemos que a implicação do sujeito-pesquisador torna-se inevitável, fato que desconcerta algumas perspectivas científicas que se esmeram em defender e/ou garantir a imparcialidade / neutralidade no levantamento das informações e seu processo de análise. Em nossa experiência, constatamos que:

A entrada na vida científica não é um ato mágico. Nenhum ritual de desimplicação pode higienicamente evacuar suas idéias vagas, suas contradições, suas idéias fixas, suas convicções sem provas, toda uma familiaridade inata ou adquirida (ou conquistada) com o campo de pesquisa. (LOURAU, 1998, p. 115).

Ainda sobre essa questão, Maffesoli (1998) chama a nossa atenção para aquilo que evocamos como realidade, contida de uma parcela de quimeras, imaginações e inconscientes que não podemos negligenciar.

Das experiências vividas, tornou-se patente a compreensão de que tanto na construção de saberes cotidianos, quanto na produção de conhecimentos científicos — e também em outras práticas relacionadas com a pesquisa — o sujeito mostra suas (in)completudes, permanecendo numa

[...] duplicidade que cria e mantém em si uma interminável tensão, tanto de oposição interna como entre si e o mundo instituído; [...] que age deliberadamente, mas também segue a *lógica* de um desejo inconsciente; que faz concessão a valores, padrões que lhe são estranhos, apesar de não aceitá-los; que se integra ao instituído, sem nunca deixar de querer ser instituinte (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 50).

⁷ Grupo coordenado pela Prof^a. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes, vinculado ao Departamento de Biologia Geral do Instituto de Biologia da UFBA.

⁸ Interferência, num ato intencional, de outro, de natureza acidental e aparentemente sem propósito, produzido pelos mecanismos de um desejo inconsciente, *cujas intenção primária é levar a cabo esta realização acidental*; o ato falho é o desejo inconsciente que se expressa no lugar da intenção. Para a psicanálise, o ato falho é o real desejo, que já foi consciente e, reprimido, se tornou inconsciente. Ver FREUD.

Durante nossas práticas investigantes, aprendemos a considerar o fato de que as subjetividades compõem / permeiam o universo da pesquisa inexoravelmente. Assim se caracteriza — de maneira inexorável — porque a subjetividade não está em assunção por causa de uma crise da objetividade, como critica Lourau (1998, p. 113) aos que se “apressam em concluir com calafrios de fofoqueiras”, mas muito mais como nos sinaliza Castoriadis quando diz “o sujeito não voltou porque nunca partiu. Sempre esteve presente – certamente não como substância, mas como questão e projeto. [...] a questão do sujeito é a questão do ser humano em suas inúmeras singularidades e universalidades” (1992, p. 201).

Considerando que a subjetividade vai para além de um constructo psíquico, pois é “uma criação histórica relativamente recente (a ruptura que a cria se dá na Grécia antiga), ela é uma virtualidade de todo ser humano, não uma fatalidade” (CASTORIADIS, 1992, p. 236), em nosso trabalho a dimensão do sujeito permanece perspectival, como tensão, como referência: possibilidade permitida ao outro e a nós mesmos de fazer valer a sua / nossa palavra na relação em que potencialmente nós, pesquisadores, vinculamo-nos ao objeto-sujeito da pesquisa, sendo intervenientes-implicados (GIUST-DESPRAIRIES, 1998, p. 164).

Fomos desconstruindo a certeza de que existe um conhecimento completo, transparente, coerente, hierárquico dos fenômenos estudados (sobretudo pelas ciências ditas humanas), idéia difundida pela ciência. No lugar desta certeza tem emergido a compreensão de que este conhecimento se delineia sob formas opacas, complexas, a partir de múltiplos referenciais.

Entendemos, portanto, que nunca existiu a verdade absoluta e pura, mas possibilidades de tecer uma maior compreensão das questões que vem nos mobilizando, instituintes de nossas práticas — e instituídas por elas, a partir de referenciais que, construídos dialogicamente, não se reduzem uns em/nos outros.

Trabalhar dessa maneira nos fez perceber, concretamente, a multiplicidade de olhares, de perspectivas possíveis a dar sentido a cada

experiência vivida, considerando legítimas outras formas de ser e compreender o mundo além das nossas. Sobre esse aspecto, Coulon observa que a questão central na multirreferencialidade “é a da heterogeneidade dos olhares que são dirigidos aos fenômenos, aos processos, às práticas, com o objetivo de melhor entendê-los” (COULON, 1998, p. 157).

Impelidos a buscar/construir referenciais teóricos que lastreassem as nossas práticas de investigação e de análise, do nosso ser-e-estar-no-mundo, dos propósitos a que nos dispusemos ao pesquisar fez com que nos aproximássemos da abordagem multirreferencial desenvolvida principalmente por Jacques Ardoino e Rene Barbier, desde a década de 60 do século passado. Esta perspectiva epistemológica

[...] propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos) sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto em visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1998, p. 24)

A multirreferencialidade problematiza o que aparentemente é uma língua única, que serve para elaborar, trocar, transmitir, expressar, traduzir, mobilizar afetos, idéias, opiniões, crenças, mas que na verdade, “são linguagens muito diferentes umas das outras, pelos modelos que implicam, até em razão de suas visões de mundo subjacentes, que coexistem e se justapõem através de tudo o que nos parece mais banal aceitar como óbvio” (ARDOINO, 1998, p. 25). Preocupa-se em tornar mais legíveis fenômenos complexos, aqui considerados processos, situações e práticas sociais. A partir de seus postulados — a complexidade na relação do sujeito com o objeto, irreducibilidade/heterogeneidade das referências, implicação do sujeito, a pluralidade de olhares, a opacidade do conhecimento — se constitui em uma aprendizagem do indeterminado que começa (e nunca termina) com a análise de nossa implicação” (LOURAU, 1998, p. 115).

Com base no que foi experienciado durante a última década, especialmente a partir de 1999, quando participamos mais sistematicamente

de práticas formativas de pesquisa no grupo da REDPECT, e também pela natureza do objeto dessa pesquisa, emergiu a necessidade de recorrermos a um aporte teórico-metodológico que permitisse compreender, intensamente, o aspecto indefinido, complexo das situações humanas, que concebesse a realidade como inacabada, provisória, mutante, perspectival.

Sendo esta uma pesquisa que propõe analisar/estudar a elaboração da práxis pedagógica a partir do cotidiano, aqui considerado/percebido como “um lugar rico e fecundo das questões sociais (...) [sendo nele] que as contradições, os paradoxos, as ambigüidades, as insuficiências, os inacabamentos, as necessidades, as rotinas e os conflitos apresentam-se como faces inerentes à especificidade humana”. (MACEDO, 2000, p. 65) e entendendo que o objeto “reúne diversos elementos distintos, heterogêneos”, que envolve “uma polissemia notável” (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 41), e que a multirreferencialidade “abre-se à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições e ao dinamismo semântico das práxis” (MACEDO, 2000, p. 94) — o que vem possibilitar um olhar sobre a complexidade inerente a estes elementos, definitivamente aceitos como irredutíveis uns aos outros (ARDOINO, 1992), assumiu-se como perspectiva epistemológica a multirreferencialidade.

Giust-Desprairies nos alerta, entretanto, para o fato de que mesmo estando motivado para tratar seu objeto a partir da abordagem multirreferencial, o pesquisador faz sempre “escolhas de análise, manobras conceituais a partir do seu próprio sistema de representações, que condicionam seu olhar, suas aberturas, seus pontos cegos e define seu recorte teórico e metodológico” (1998, p. 165). Acedendo a esta disposição em nossas práticas cotidianas, sobretudo nos processos formativos / investigativos, nos aproximamos do aporte teórico-metodológico fenomenológico (Husserl), pois este, promovendo integralmente a idéia de horizonte, tem como elemento fundamental o entendimento de que a realidade é, antes de tudo, perspectival (LEVIÑAS, 1977; MAFFESOLI, 1998; MACEDO, 2000). Nesse sentido, como bem nos lembra Macedo (2000, p. 47) “para a fenomenologia a realidade é o compreendido, o interpretado e o

comunicado [...] não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações”.

1.3.2. Descrição do método construído, caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa.

Sendo esta uma pesquisa que busca compreender/desvelar alguns dos âmbitos em que processos (de significação, formativos e de construção do conhecimento) e práticas sociais – em particular, as profissionais – se entrelaçam, fomos impelidos a considerar a abordagem qualitativa de pesquisa, com bases na perspectiva epistemológica multirreferencial e no aporte crítico fenomenológico, pois entendemos que esta, ao exigir que “o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para se constituir uma pista” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49), nos permite estabelecer uma maior compreensão sobre a temática da pesquisa.

Considerando a perspectiva epistemológica e o aporte teórico-metodológico assumidos neste trabalho e os pressupostos trazidos por Macedo: 1): “a ciência social é um produto do intelecto humano que responde a necessidades concretas de um determinado momento histórico” (2000, p. 154); 2) ela é produzida por cientistas que na condição de seres humanos também vivenciam um “imaginário socialmente construído” e, portanto, a instituem numa trama constituída por interesses, motivações, emoções, superstições e mitos; 3) a implicação do pesquisador na situação de pesquisa não só desejável, mas essencial; 4) o conhecimento é gerado através da prática participativa que a interação pesquisados/pesquisadores possibilita (formação de um *corpus* interessado), escolhemos como técnica de pesquisa a Observação Participante, por entender que ela se constitui num “processo mutuamente educativo pela pesquisa, na medida em que o saber do senso comum e o saber científico se articulam na busca da pertinência

científica, e da relevância social do conhecimento produzido” (MACEDO, 2000, p. 154 e 155).

O método investigativo construído segue os pressupostos da Observação Participante Periférica, tipologia explicitada por Adler e Adler (apud MACEDO, 2000), na qual se presume ser indispensável certo grau de implicação do pesquisador, contudo sem perder de vista que, em certos momentos, ele deve preferir não assumir nenhum papel importante na situação pesquisada, pois, desta maneira, obtém-se o distanciamento necessário ao processo de análise.

É importante salientar que, mesmo compreendendo ser impossível ao pesquisador uma atitude de neutralidade e desimplicação durante o ato da pesquisa, entendemos ser imprescindível, em alguns momentos saber distanciar-se, olhar pela perspectiva do outro que não ele mesmo. Considerando que o envolvimento característico do estágio poderia contribuir para uma compreensão enviesada do objeto pesquisado, optamos por não considerá-lo como um momento apropriado para o levantamento de informações, excetuando as provenientes do diagnóstico inicial.

Levando em ponderação: 1) o foco desse estudo – a construção de significados de práxis por alunos e professores do curso de Pedagogia; 2) a práxis perpassa em todas as atividades (sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão universitárias); 3) pelo viés do senso comum, essas atividades estão divididas em teóricas e práticas; 4) a estrutura curricular do referido curso (composto por disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, atividades de estágio, experiências extra-escolares e elaboração de monografia), escolhemos para constituir a base de nossa investigação duas disciplinas do tronco obrigatório (Filosofia da Educação II e Trabalho e Educação) e uma modalidade de Estudos Independentes (participação em projeto de pesquisa).

Optamos por estas atividades por entender que: 1) representam, a nosso ver, um núcleo de conteúdos básicos relacionados ao contexto do exercício profissional, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa; 2) constituem-se em um espaço onde, supomos, deve ser

realizado o *fazer-reflexivo* dos professores que estão sendo formados e, portanto, estão em concreta realização da *práxis*; 3) têm como um de seus objetivos principais o desenvolvimento da crítica e autocrítica, elemento necessário à formação do profissional comprometido com os ideais de democracia da sociedade.

Compreendemos, entretanto, que esses critérios não bastavam para delimitar os espaços que seriam focalizados por nossas observações, pois, como bem sabemos, qualquer uma das atividades representaria elemento significativo numa pesquisa que versa sobre temática tão ampla. A escolha das disciplinas não se deu de forma aleatória: tivemos em conta que essas disciplinas se propõem a discutir, a partir do seu conteúdo programático, o Marxismo, suas contribuições ao pensamento educacional, e as implicações da análise marxista do processo de trabalho para da prática educativa, temas que são essenciais para compreensão do que é *práxis* e do que é *práxis pedagógica*. Mais ainda, porque criava a possibilidade de estarmos, no semestre consecutivo, acompanhando a mesma turma em que desenvolvemos nosso estágio docente⁹.

Considerando as bases de nossa investigação, tivemos que identificar / caracterizar nossos sujeitos a partir de dois referenciais. O primeiro referencial compreende os estudantes que responderam ao instrumento de pesquisa, matriculados nas disciplinas (contextos espaços-temporais) em que foram realizadas as observações. O segundo grupo é composto por estudantes vinculados a grupos de pesquisa, como bolsistas de iniciação científica ou como voluntários.

Em nosso estudo, compreendemos ser essencial destacar alguns aspectos que os caracterizam. Em primeiro lugar, sinalizamos os aspectos concernentes às relações de identidade existentes. Constituintes de um curso significativamente feminino (89%)¹⁰, tanto em um como em outro

⁹ Atividade obrigatória aos alunos de Mestrado e Doutorado contemplados com bolsa de estudos concedida pela CAPES, correspondente ao Tirocínio Docente.

¹⁰ Segundo dados da pesquisa “Raça, Gênero e Desempenho no Ensino Superior”, coordenada por Delcele Queiroz e apresentada como tese de doutoramento no PPGE / FACED - UFBA, em 2001.

grupo, os estudantes são oriundos da escola pública (72%) e do curso de Magistério (52%) no ensino médio.

Em segundo lugar, destacamos aspectos referentes às diferenças situadas em duas esferas: Na primeira, entre os grupos tomados como base desta pesquisa, em que constatamos ser um formado basicamente de estudantes no início do processo de formação acadêmica (tinham ingressado em 2002.2), e o outro composto por estudantes em etapas mais avançadas do curso, alguns já em fase de conclusão. Na segunda dimensão reúnem-se as idiossincrasias inerentes aos sujeitos no que tange os processos formativos que participam.

Buscamos delinear, também, por quais razões os estudantes que participaram da pesquisa decidiram cursar Pedagogia. Foi evidenciado que esta opção resulta de suas trajetórias de vida, perspectivas e expectativas. Contudo, são nos motivos que fizeram esses indivíduos a escolher por ele que a diversidade se manifesta. As diferenças transitam, sobretudo, na necessidade em suprir uma imposição originada na legislação educacional brasileira, na afinidade evidenciada desde a infância pelo contexto familiar, na representação que possuem do processo educativo e do espaço escolar, no desejo de descobrir um caminho possível para si e no prazer em descobrir-se no caminho.

Em relação ao foco da nossa pesquisa, nos dois grupos foram reveladas expressivas elaborações do conceito/significado de práxis, fato que contribuiu imensamente para este trabalho, pois além de ampliar a nossa compreensão sobre os temas a serem trabalhados, evidenciou que esse foco (o da pesquisa) ultrapassa o âmbito da (in)consistência conceptual, mas localiza-se na esfera do *saber-fazer pedagógico*.

1.3.3. Itinerância do método construído: instrumentos de investigação e métodos de análise.

“O conhecimento se faz a custo de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes”

(Limoeiro Cardoso, 1978)

Para descrever a itinerância desta pesquisa, começo afirmando que ela se inicia no que normalmente denominamos fase exploratória de pesquisa (LUDKE & ANDRE, 1986; MINAYO, 1994), momento em que tentamos ainda incipientemente refletir sobre o seu foco, sobre como este trabalho se insere nas discussões acerca da práxis educativa, seus objetivos e sua relevância para o contexto educacional.

Pela nossa vivência em processos investigativos e pela complexidade do objeto a ser estudado, desde esta fase, optamos por desenvolver nosso trabalho com base na abordagem multirreferencial, o que demandou, em primeiro lugar, que instituíssemos três grandes fontes referenciais: 1) aquelas concernentes aos referenciais teóricos já construídos, em diversas áreas do conhecimento; 2) as relativas ao olhar dos estudantes sobre as questões tratadas por essa pesquisa (construção de significados, formação de professores, saberes docentes, etc.); 3) as relacionadas aos aspectos legais, institucionais e organizacionais – proposta de diretrizes curriculares, proposta curricular e as ementas das disciplinas obrigatórias, documentos basilares da “organização” de curso de Pedagogia, campo amplo da realização deste trabalho.

Para garantir a compreensão através de diferentes perspectivas — ou múltiplos olhares —, consideramos ser necessário dispor de diferentes procedimentos de “coleta” de informações. Desta forma, além do levantamento bibliográfico — recurso metodológico imprescindível em qualquer investigação — e documental, buscamos nos aproximar do nosso

objeto através de recursos bastante significativos para captar representações e sentidos construídos pelos sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

O primeiro diz respeito à realização de observações diretas ocorridas nas disciplinas Filosofia da Educação II e Trabalho e Educação durante os meses de maio a outubro, semestre letivo 2003.1, recurso que tornou possível, estando inseridos num processo de interação e de atribuição de sentidos, nos aproximarmos da perspectiva do sujeito, “sua visão de mundo, os significados que atribuem à realidade e às suas ações” (MACEDO, 2000, p. 151).

A partir do processo instituinte / instituído pela / na itinerância deste trabalho — pois, como Galeffi (2001, p. 18), entendemos que o método “não é uma ‘explicação’ dos fenômenos humanos, mas apenas uma ‘compreensão’ dos mesmos” —, buscamos aprofundar a compreensão das questões concernentes ao foco deste trabalho (algumas evidenciadas antes e durante as observações), considerando como instrumentos de investigação: 1) questionário aberto e 2) entrevistas semi-estruturadas.

A utilização de fichas de levantamento conceitual, instrumento diagnóstico aplicado no primeiro dia de aula da turma onde desenvolvemos o estágio¹¹ e da turma Filosofia da Educação II — nos possibilitou tanto “capturar”, no instante em que sujeitos-participantes desta pesquisa se inserem no cotidiano do curso de Pedagogia (disciplina é oferecida no primeiro semestre do curso), os conceitos / significados já construídos, possíveis pontos de ancoragem (AUSEBEL, 1967) para a construção de “novos” significados, como perceber que diferenças e aproximações existem com os significados “atuais” e os informados anteriormente.

Nas turmas em que realizamos as observações foi aplicado um questionário aberto (Apêndice 1). Este questionário, distribuído entre 40 estudantes no final do semestre 2003.1, foi respondido e devolvido por 25 estudantes que freqüentaram as aulas das disciplinas. Em um grupo

¹¹ Disciplina Filosofia da Educação I, semestre 2002-2.

composto por seis estudantes que responderam ao questionário e quatro estudantes participantes de grupos de pesquisa foram realizadas entrevistas em profundidade, semi-estruturadas (BOGDAN & BIKLEN, 1999), aqui definidas como processos de interação social (HAGUETTE, 2000). A nossa opção é justificada por Macedo (2000, p. 165) de que este é um rico e pertinente recurso “na apreensão de sentidos e significados e na compreensão de realidades humanas”. É importante salientar que a utilização desses recursos pretendeu, muito mais do registrar o desenvolvimento da aula — conteúdos trabalhados, horários, cumprimento de tarefas,... —, realçar os significados dos ditos, dos interditos, dos não-ditos, dos silêncios presentes nas falas, gestos e olhares.

Considerando que todas as informações se constituem material importante na compreensão do objeto-foco deste estudo, principalmente as que tiveram os estudantes como protagonistas, ele foi organizado em matrizes referenciais, o que facilitou bastante o processo de análise, principalmente no agrupamento das informações por áreas de significação e na triangulação dos dados.

Tivemos como método fundamental a análise contrastiva (FRÓES BURNHAM, 1983; REDPECT, 1999), sendo que: 1) a análise de informações obtidas na pesquisa de campo foi feita através da análise de discurso (COULON, 1995; ORLANDI, 1995, 1999; PÊCHEUX, 1997); e 2) o contraste entre os resultados das análises das fontes documentais e das informações de campo foi realizado através da abordagem transversal (BARBIER, apud REDPECT:) e de análises horizontais e verticais (FRÓES BURNHAM, 2002, 1996; REDPECT, 1997, 1999).

No princípio, a ação...

2. OS SIGNIFICADOS / CONCEITOS DE PRÁXIS EVIDENCIADOS NA PESQUISA

2.1. FORMAR CONCEITOS, CONSTRUIR SIGNIFICADOS: REFERENCIAIS PARA A COMPREENSÃO DO SIGNIFICAR.

Estamos condenados à liberdade
(Sartre)

Estamos condenados ao sentido
(Merleau-Ponty)

O homem está condenado a significar
(Orlandi)

Antes mesmo de penetrar na análise da práxis e seus significados — objetivo principal desta investigação —, se fez premente delinear as bases em que compreendemos os processos de significação no / do sujeito, matéria de reflexão filosófica desde a Grécia Antiga. Os Estóicos, por exemplo, consideravam o significado “como aquilo que parece revelar alguma coisa; aquilo que é indicativo de algo obscuro, não manifesto” (ABBAGNANO, 1982 p. 861) e o reconheciam como uma representação racional, através da qual é possível expor, por meio de um discurso aquilo que é representado.

Esboçando os contornos etimológicos do significar, apuramos que ele nos aproxima dos sentidos relacionados à percepção humana — visão, audição, olfato, paladar e tato — e de outros sentidos: do designar, do compreender, do representar, da acepção, do espírito, da essência. Do ponto de vista epistemológico identificamos os significados como formações dinâmicas (VYGOTSKY, 1993), contextuais (HJELMSLEV, 1978), co-pertencer de um termo a um feixe de remissões que permanentemente possibilitam a emergência de significados outros que não os já registrados (CASTORIADIS, 1982).

Poderíamos nos referir a outros tantos teóricos que trouxeram relevantes contribuições para o nosso entendimento quanto ao signo lingüístico e ao significado como Charles Peirce (2000; 1993); Jean Dubois (1998); Pierre Guirraud, (1980), Roland Barthes (1972), e à relação desses com o significante, a exemplo Ferdinand de Saussure (2001), e Jacques Lacan (1995). Entretanto, temos em conta que neste trabalho a natureza do significado (ou do significar) ultrapassa o seu entendimento como dimensão semântica do processo sîgnico ou como conceito central de uma psicologia que trata de estímulos e respostas, comportamentos observáveis e impulsos biológicos vistos separadamente.

Importa, aqui, considerá-lo como o tecer originante de — e a tessitura originada por — “fios do pensamento” (SÁ, 2004, p. 57) plasmados em e pelas referências que transitam e instituem processos de aprendizagem. Buscamos, nesse capítulo, analisar os significados de *práxis* construídos por alunos durante a pesquisa de campo, discutindo aproximações / distanciamentos possíveis entre eles, contrastando-as com referenciais teóricos já construídos e as observações de campo.

2.2. PRESENTE DOS GREGOS: RAÍZES ETIMOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO SIGNIFICADO DE PRÁXIS

Como pudemos averiguar, o termo práxis tem origem etimológica grega *πράξις* (praxis), verbo **prasso**: atuar; para a história da filosofia ocidental sua significação primordial se confunde com a reflexão socrática sobre a *areté*, ponto máximo de excelência que um determinado ser pode alcançar. Essa significação é constituída por dois substratos semânticos: de um lado refere-se ao ato do sujeito e sua realização na e pela ação; de outro, à perfeição ou excelência que esse ato tem em si mesmo. Quando tomamos um dos significados de práxis sinalizados por **Aline** (estudante do 6º semestre), conseguimos perceber com mais clareza a essa representação. Para ela, práxis é “toda prática cotidiana, não só no aspecto da prática em si, mas nos estudos, nas pesquisas e investigações, tendo em vista o aprimoramento da prática profissional”.

Entendemos que Aline com esse significado elucida a apreensão do termo como fluxo/percurso necessário para se chegar a excelência; como uma ação que, quando é realizada pelo sujeito, possibilita a ele realizar-se nela e por ela. Ele imputa à práxis a designação de um processo que tem por intenção aperfeiçoar, garantir a ação virtuosa e a reta razão.

No pensamento grego há uma implicação recíproca entre práxis e agir ético. Seus significados estão / são em tal grau associados na obra *Escritos de Filosofia* (Vol. II), na qual Henrique C. de Lima Vaz sentencia que, enquanto ação ética, “a práxis humana é a atualização imanente (*energeia*) de um processo estruturado segundo uma circularidade causal de momentos, e essa constitui exatamente o *primum notum*, evidência primeira e fundadora da reflexão ética” (VAZ, 2000, p. 15).

Esse autor sustenta ser a reflexão ética no mundo ocidental inaugurada com o esforço de se captar conceitualmente o núcleo inteligível da práxis quando, no amplo contexto de transformações radicais, acontece a

passagem do *logos* mítico ao *logos* epistêmico, através da qual o *ethos* verdadeiro deixa de ser expressão do consenso ou da opinião da multidão e passa a ser o que está de acordo com o que é conhecido pelo Sábio.

A busca por exprimir a ordem do mundo na ordem das razões, através do processo de formação do *logos* epistêmico, partindo da *arqué* (princípio criador), conduziu a elaboração de uma primeira noção científica da *physis* (natureza), e refletiu sobre as diversas formas da razão que falam da conduta da vida e do sentido da ação humana.

A composição desta ciência do *ethos* — que possuía como meta transpor a dimensão do conhecimento imanente à práxis num tipo de saber que a elevasse ao nível da *episthème* (transição de um *logos* ao outro) — germina com Heráclito “*Éthos anthrópo dáimon*¹²”, mas se desenvolve, indubitavelmente, com Sócrates quando ele estabelece a virtude como fundamento dessa ciência e circunscreve a *techné* como uma forma de organizar um conhecimento capaz de orientar a práxis, tornando-a portadora da verdadeira *areté*.

Da concepção socrática da virtude que introduz o argumento teleológico (a ação tem por finalidade o Bem Absoluto), favorecendo uma analogia entre virtude (*areté*) e competência técnica (*techné*) nas tentativas de formulação da racionalidade da conduta, vemos nascer a ciência platônica do *ethos*. Por conta desta origem, o ideal de *theoria* está para a teoria da práxis platônica assim como a *techné* está para a idéia socrática da virtude. Sobre essa correspondência, Vaz analisa: “enquanto o finalismo da *techné* é orientado para a perfeição do objeto fabricado, o finalismo da

¹² Com base na *Carta sobre o humanismo*, de Heidegger, Alexandre Marques Cabral, mestrando em filosofia na UFRJ, considera que o termo *éthos* nesse fragmento (119) de Heráclito não se refere a *costumes éticos*, de onde surgem seus correspondentes latinos *mos* e *moris*, *pais* da palavra portuguesa moral. *Éthos* com a letra grega “eta” significa “estada, lugar de morada”. Ele tem em conta que, no sentido da frase de Heráclito, *éthos* diz respeito ao “espaço aberto onde mora o homem”, isto é, o *habitat* que serve de moradia para o homem. Este espaço ou abertura onde o homem habita é, como diz o fragmento citado, o lugar onde faz-se presente a divindade, isto é, o *daimon*. É a serviço desta moradia originária – e tão – somente a serviço dela – que qualquer norma moral ganha seu sentido de ser. Por isso, toda moral é relativa à capacidade de salvaguardar o *éthos*, a morada humana, que é o lugar onde o divino é acolhido.

práxis, regido pela *theoria*, é orientado para a perfeição do próprio agir” (VAZ, 2000, p.89).

Consideramos, assim como Vaz que essa analogia vai inspirar a consolidação da teoria da práxis elaborada por Platão. Nela, *theoria* e práxis se articulam de sorte a constituir uma unidade que designa “a dupla direção de um mesmo caminho, o caminho da ascensão ao mundo inteligível e do retorno ao mundo sensível” (VAZ, 2000, p. 87).

Essa assertiva evidencia, em primeiro lugar, que Platão coloca a relação entre o agir e o contemplar no centro da sua teoria da práxis (em outras palavras, de sua ética); em seguida, que a práxis encontra seu lugar no espaço filosófico quando iluminada e conduzida pela teoria, isto é, o movimento dialético é originado no mundo sensível, mas tem como ápice (e primazia) o mundo das idéias. A teoria é a luz da verdade que manifesta para a práxis “o seu horizonte último que não pode ser senão o próprio Bem Absoluto” (VAZ, 2000, p. 87).

Da mesma forma, quando realizamos a pesquisa, encontramos, sem esforço, significados de práxis demonstrando que ela é composta pela inter-relação entre dois outros conceitos: teoria e prática. Os sujeitos evidenciaram que esta articulação se dá de diferentes formas, estabelecidas / caracterizadas por relações de dialeticidade ou complementaridade.

Encontramos no significado de práxis apresentado por **Noelma**, que cursava o 4º semestre quando foi feita a nossa pesquisa de campo — “a práxis é uma ação refletida sobre o cotidiano, unindo teoria e prática” — uma intensa proximidade com o pensamento platônico, pois, além de conceber a práxis como uma unidade constituída pelo binômio teoria-prática assim como Platão, Noelma evidencia aceitar que a práxis se fundamenta, se comprova e, finalmente, se justifica na teoria, que é, ao mesmo tempo, discurso sobre a práxis e discurso da própria práxis.

Essa significação nos fez retomar, portanto, à atribuição do *logos* como lugar de manifestação da realidade, postulado presente no pensamento

platônico, através do qual edificou sua teoria da práxis como ciência da justiça e do bem, que se constitui a partir de três aspectos fundamentais: a solidariedade entre o agir do homem e a ordem do universo; a responsabilidade do indivíduo na escolha do seu modelo de vida, razão e paixões; e a dialética imanente que desdobra a escolha inicial em outros tantos fluxos da existência (VAZ, 2000, p. 93).

A ética platônica foi, indiscutivelmente, o lastro utilizado por Aristóteles para construir a sua teoria da práxis. Entretanto, entre elas existem diferenças que tentaremos elucidar. A primeira delas reside no trato que essas éticas dedicam a *techné*. Enquanto para um deles razão prática e agir são assumidos na unidade da *phrónesis* entendida como contemplação da idéia transcendente do bem, isto é, unida estruturalmente à teoria das Idéias, e conseqüentemente, a uma doutrina dos princípios; para o outro

[...] essa unidade se dá na práxis concreta do *phrónimos*, do varão sábio capaz de encontrar o justo meio-termo em cada virtude e de submeter-se à “razão reta” (*orthós lógos*) que a *phrónesis*, entendida como a sabedoria da vida segundo as normas do ‘bem viver’ (*eu zen*), prescreve. (VAZ, 2000, p. 99)

Diferente da concepção platônica — na qual o filósofo desliga-se do *ethos* para elevar-se à contemplação do Bem, e somente ao retornar, reencontra e refaz o *ethos* segundo o modelo ideal —, a teoria da práxis aristotélica desenvolve-se com compreensão de práxis como saber autônomo que se institui a partir do *ethos* empírico, independente da existência de uma ontologia dos princípios.

Desse modo, a autonomia/independência referida por Aristóteles não queria dizer separação ou afastamento. O sentido é exatamente oposto. Ele considera que a práxis é dotada estruturalmente de uma teoria entendida como um conhecimento específico, que está presente na práxis não em razão de si mesma, mas em razão do próprio exercício do agir. Nesse sentido, a *phrónesis*, cuja tradução mais próxima é sabedoria prática, se revela como a estrutura intelectual fundamental do agir ético, forma específica do saber — a teoria prática — designada como o lugar da tarefa ou do operar humano.

Outra diferença que surge entre a ética platônica e a aristotélica diz respeito às soluções traçadas em cada uma delas para o que foi denominado como “círculo aporético da práxis” (VAZ, 2000, p. 107). Platão procurou a solução na transcendência do Bem. Aristóteles, na realização concreta da idéia do Bem.

Podemos utilizar a alegoria do mito da caverna para exemplificar as diferenças entre estas linhas de pensamento. Na perspectiva platônica, o sujeito (tomado como aquele que percebe a realidade, o filósofo) consegue se libertar das amarras que o prendiam (o mundo das sombras), parte em direção à luz (mundo das Idéias), conhece a realidade e os objetos reais e, finalmente, retorna (ao mundo sensível) para contar aos companheiros o que viu, conheceu, como explicita **Roberta**, estudante do 4º semestre:

A práxis seria a prática. Seria o elemento que serviria de complemento para a teoria. Um agente facilitador da assimilação da teoria, pois, demonstra de forma visível o que determinada teoria quer explicitar.

Na fala de Roberta, práxis e prática parecem ter um único significado. A sinonímia entre esses vocábulos decorre, principalmente, do uso corrente do segundo termo na linguagem e na literatura, que tem um dos sentidos relacionado ao que é real e não é criação teórica (HOUAISS, Dicionário Eletrônico), mas que não abrange o campo da Filosofia como se referiu Vasquez:

Inclinamo-nos pelo termo “práxis” para designar a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” na linguagem comum (VASQUEZ, 1977, p. 5).

Está evidente que sua narrativa atribui à relação entre práxis e teoria a condição de complementaridade, condição esta que exprime interdependência, colaboração e reciprocidade, ao mesmo tempo em que expressa oposição de sentidos entre esses elementos, sendo a afirmação de

um deles a negação do outro: um (a prática) figura como materialidade do outro (a teoria).

Na obra aristotélica, entretanto, quando o filósofo se liberta, ele permanece imerso em sua realidade e nela institui o lugar da sua reflexão, a forma própria de teoria que dirige sua práxis. É como afirma Deleuze: “uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio” (1979, p. 69). Revelando o seu entendimento de práxis, **Hamilton** (estudante do 7º semestre) comenta:

Eu não consigo ver nenhuma produção de teoria distante da prática, eu não consigo perceber — pra mim todas as construções teóricas que ganharam mais significado pra mim, ela se relacionou com uma coisa muito concreta, muito direta, ela tinha que ter ressonâncias com algo concreto.

A distinção entre essas perspectivas se localiza, portanto, na maneira como eles vivem e percebem a relação teórico-prática. Ainda que as duas se estabeleçam por meio do exercício dialético, enquanto uma é caracterizada pela atração/associação de um elemento ao outro (já que o sujeito se desprende do seu *ethos* histórico em busca dos princípios para a sua ação), a outra se caracteriza pela elaboração — a partir da práxis vivida — da práxis pensada, e desta à práxis vivida, e novamente à práxis pensada,... Num incessante movimento de atualizações no/do cotidiano.

Apesar disso, a compreensão preponderante nos dias atuais (ou pelo menos a que eu tinha até iniciar essa investigação) traz a perspectiva platônica como a única que se institui pela dialeticidade, pelo esforço em relacionar ação e contemplação, tal qual significa para Ana Rute (estudante 4º semestre): “práxis é um termo grego que significa ação. Ela rompe a dicotomia teoria-prática, unindo as duas”. À outra, formulada por Aristóteles, é atribuída a responsabilidade pela dicotomia referida pela estudante. E esse fato tem algumas razões que merecem nossa atenção.

A suposta dicotomia teoria-prática parece ter se iniciado quando Aristóteles, tomando como pontos de partida: 1) a distinção platônica entre *poietiké*, *gnostiké* e *gnostiké praktiké*; 2) as discussões sobre *theoria* e práxis

que se travavam na Academia; 3) as críticas a Isócrates e ao seu programa de uma *paideia* fundamentada na Retórica; 4) e a distinção proposta por Xenócrates entre *phrónesis* teorética e *phrónesis* prática (VAZ, 2000), elaborou a divisão das ciências em teoréticas, práticas e poiéticas.

Aristóteles faz essa distinção no livro VI da *Ética a Nicômaco*. Nessa obra, este filósofo considera que a alma humana se constitui de duas partes: a que concebe as regras, e a destituída de razão. A primeira, que corresponde ao princípio racional, também está fracionada: uma é aquela que nos permite contemplar as coisas com causas determinantes invariáveis; a seguinte corresponde àquela em que nos é permitido contemplar as coisas passíveis de variação.

Ele admitia que na alma existissem três elementos controladores da ação e da verdade (sensação, razão e desejo), sendo as duas últimas os princípios de toda e qualquer ação refletida. Desse modo, Aristóteles reputa à escolha, desejo deliberado dirigido a algum fim, a origem da ação humana. Como ele mesmo afirma: “a escolha, por conseguinte, ou é raciocínio desiderativo ou desejo raciocinativo, e a origem de uma ação desse tipo é um homem” (ARISTÓTELES, *Ét. Nic*, VI, 2, 1139b, 2002, p. 130)

Ponderou, ainda, que se a função de uma e outra parte da alma (intelecto contemplativo e intelecto prático) é a verdade/virtude, esta é alcançada em seu grau mais alto através de cinco disposições: a arte, o conhecimento científico, a sabedoria prática, a sabedoria filosófica e a razão intuitiva. Destas, apenas o conhecimento científico representa as coisas que são invariáveis e estão relacionadas ao intelecto contemplativo.

Todos nós supomos que aquilo que conhecemos cientificamente não é capaz de ser de outra forma. Quanto às coisas que podem ser de outra forma, não sabemos, quando estão fora do nosso campo de observação, se efetivamente existem ou não. (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, 1139b, 2002, p. 130)

Dentre as disposições relacionadas à classe das coisas variáveis, que dizem respeito às coisas produzidas quanto às coisas praticadas (a arte,

relacionada à criação e ao produzir; razão intuitiva, através da qual apreendemos as primeiras causas; sabedoria prática e sabedoria filosófica), Aristóteles procurou examinar minuciosamente a sabedoria prática, destacando as distinções entre ela e a sabedoria filosófica, disposições que são produzidas pela ação virtuosa da dimensão racional da alma. Nesse sentido, enfatiza que a sabedoria filosófica (conhecimento científico combinado com a razão intuitiva) trata das coisas que são as mais elevadas por natureza (como os corpos celestiais). Exemplificando essa disposição, ele vai dizer:

Por isso dizemos que Anaxágonas, Tales e homens como eles têm sabedoria filosófica, mas não prática, quando vemos que eles ignoravam aquilo que lhes era vantajoso, e também dizemos que eles conheciam coisas notáveis, maravilhosas, difíceis e divinas, mas improficuas, porque não eram os bens humanos que eles buscavam. (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, VI, 1141b, 2002, p. 132)

Ele circunscreve a sabedoria prática como aquela que se relaciona com as questões humanas e as coisas que podem ser objetos de deliberação, isto é, que tem possibilidade de ser questionadas, refletidas ou planejadas. A sabedoria prática — adverte Aristóteles — está relacionada à capacidade do ser humano de deliberar bem acerca do que é bom e conveniente para ele, como está explicitado nesse fragmento:

[...] é por isso que as pessoas ignorantes, especialmente as que têm experiência, são por vezes mais práticas do que outros que sabem, pois se um homem soubesse que as carnes leves são digeridas mais facilmente e saudáveis, mas ignorasse que espécies de carnes são leves, esse homem não seria capaz de produzir saúde; por outro lado, alguém que sabe que a carne de galinha é mais leve, poderia produzi-la. (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, VI, 1141b, 2002, p. 132)

O foco da reflexão aristotélica é, sobretudo, a demarcação conceptual do que denomina por sabedoria, entendida dentre todas as formas do conhecimento, a mais perfeita, quer não quer dizer outra coisa senão a excelência na arte.

[...] a função de um homem somente é perfeita quando está de acordo com a sabedoria prática e com a virtude moral, pois esta faz com que nosso objetivo esteja certo, e a sabedoria prática, com que escolhamos os meios certos (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*, VI, 1144a, 2002, p. 142).

A distinção entre essas disposições atinge seu grau máximo quando estabelece a hegemonia de uma sobre a outra, e torna a sabedoria filosófica preponderante à sabedoria prática: “pareceria estranho que a sabedoria prática, sendo inferior à filosófica, tivesse autoridade sobre esta, já que a arte que produz uma coisa qualquer comanda e governa aquilo que produziu” (ARISTÓTELES, *Ét. Nic. VI*, 1143b, 2002, p. 139). Considerando a natureza e os elementos que constituem a sabedoria filosófica, parece-nos que essa consideração teve como consequência a supremacia do saber/conhecimento científico em relação aos outros tipos de conhecimento (popular, religioso, mítico, ideológico...) no pensamento ocidental.

Apesar de não concordarmos com algumas de suas convicções — a exemplo, que a sabedoria prática é um dote natural (pelo menos não com a significação constituída pelo contexto atual!) — julgamos que nesta obra não nos é proporcionado nenhum indício para conferir, ao pensamento aristotélico, a razão primeva para que ainda exista, séculos mais tarde, a percepção de que teoria e prática estabelecem relações dicotômicas.

Um significado de práxis contíguo a esta compreensão “dicotomizante” da perspectiva aristotélica é o apresentado por **Daniela** (estudante do 8º semestre): “a práxis não é muita teoria, eu acho que é mais a ação daquilo que a gente aprende. A teoria é muito bonita, mas a ação...”. Essas declarações parecem reafirmar a convicção de Vasquez, quando este discorre sobre a atividade teórica:

[...] a práxis nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos caracteriza a atividade teórica (VASQUEZ, 1977, p. 208)

Com Aristóteles esta relação revela-se contrária à separação. Ela é justamente de co-referência, de pertencimento mútuo: “a razão prática enquanto razão da práxis alcança um estatuto peculiar que a torna uma teoria prática exatamente como uma teoria da práxis”, fazendo com que a *theoria* perca o caráter unívoco que lhe atribuiu Platão e “passe a gozar de uma amplitude analógica, diferenciando-se segundo o sujeito ao qual se aplica o procedimento teórico” (VAZ, 2000, p. 96).

Dessa forma, não só a relação teórico-prática se institui como ela se constitui numa região autônoma do saber, na qual a teoria resulta da própria natureza do objeto da práxis (ou da *poiésis*) enquanto tal: “a capacidade raciocinada do agir é diferente da capacidade raciocinada do produzir” (ARISTÓTELES, 2002, p. 130 - *Ét. Nic.*, VI, 1140a, 4-5). Em nosso entendimento, portanto, com Aristóteles a teoria é práxis pensada, enquanto práxis é teoria praticada.

2.3. QUANDO A TEORIA COMPLEMENTA A PRÁTICA: A MANUTENÇÃO DA DICOTOMIA / BINÔMIO NO CAMPO DA SIGNIFICAÇÃO

Acreditamos que a confusão/associação entre os princípios da ética de Aristóteles e uma ação descolada da teoria (dicotomizada) ganhou força ainda na Idade Média quando, na tentativa de corroborar com o pensamento aristotélico, Saint Vitor (GUIMARÃES, 1997, p. 292), filósofo teólogo francês, através do tratado *Practicae Geometriae*, introduziu a distinção entre a geometria teórica e a geometria prática, sugerindo com isso o uso da prática no sentido de aplicado. Na época, essa sugestão teve grande aceitação e o uso da práxis como aplicação de uma teoria sobrevive até os nossos dias, fato que se verifica nas declarações de **Elisângela**: “a práxis é aplicação contínua da teoria”.

Essa compreensão se agrava à medida que somamos, à suposta dicotomia entre teoria e práxis, a separação entre o aquele que planeja e aquele que executa; entre o sujeito que reflete e sujeito que age. É como se a teoria fosse algo inatingível pelo sujeito da ação, que não fosse originada pelo seu pensamento, por um processo de significação ou reflexão da experiência que viveu. Que teorizar fosse um exercício permitido para alguns escolhidos, tal qual são somente alguns escolhidos que entrarão, após sua morte, no reino dos céus. Isso fica bastante claro quando perguntamos aos entrevistados o que eles entendiam por teoria. **Marcos**, estudante do 5º semestre e bolsista de iniciação científica do PIBIC, explicita:

Posso até estar equivocado, mas seria esse conhecimento elaborado que você tem, que você passa a absorver diante dos estudos, diante de pesquisas, de discussões até com outras pessoas, e que servem, de certa forma, de orientação, de subsídio para que você possa, posteriormente, colocá-los em prática. Você tem aquele conhecimento, esse conhecimento, essas informações vão dar condições, ou não, para que você possa implementar determinada ação.

Em nossa análise, depreendemos que esse estudante — que possui uma percepção preponderante entre nossos colaboradores de pesquisa — está falando de uma categoria que é a teoria científica. Daquela que, para ser considerada legítima, tem que seguir as etapas e rigores que a ciência clássica determina: levantamento de hipótese, experimentação e confirmação.

O mesmo estudante complementa durante a entrevista, num momento posterior: “a gente, quando entra na academia, tem a visão de teoria como esse conhecimento científico. E é o que acontece muitas vezes é que a escola acaba por menosprezar essa outra teoria que os sujeitos podem estar construindo...”. Essas declarações de Marcos sobre o significado de teoria nos indicaram algumas inferências que gostaríamos de evidenciar.

Em primeiro lugar, consideramos que ponderá-la conceitualmente apenas como o resultado da prática científica — que só legitima o que é verificável —, ou então, como “tudo aquilo que não foi posto em prática”¹³, tende a favorecer, na significação de práxis, a manutenção da pretensa, mas insustentável, dicotomia entre os dois elementos.

Além disso, essa perspectiva prejudica o entendimento de teoria como um conhecimento que é elaborado pelo sujeito enquanto ele participa de um determinado contexto ou vive suas experiências, entendimento esse que se configura imprescindível, principalmente no âmbito educacional, para que valorize a sua ação, o seu fazer. É a própria **Mel**, estudante do 4º semestre, que nos sinaliza o mérito e a legitimidade dessa percepção: “Teoria é algo muito rico [...] que está imbuída de conhecimento, óbvio, mas que sem uma reflexão nossa, e sem uma postura de tentar ver aquilo mais real, posto na prática, acho que fica muito reduzida”.

A compreensão de teoria desvelada por Marcos — e também o distanciamento entre ela e a prática consolidada na Idade Média por Saint Vitor — se potencializaram no séc. XVIII, especialmente na Alemanha,

¹³ Sentença expressa por uma estudante de pedagogia (não identificada) numa atividade diagnóstica realizada na disciplina Filosofia de Educação II.

quando o embate grego foi retomado, e o significado de práxis passou a ser compreendido mediante duas perspectivas filosóficas contrárias (o Idealismo e Materialismo) que estabeleceram ora o papel preponderante da razão, ora a supremacia da experiência.

O sistema filosófico de Kant contribuiu significativamente para o aprofundamento dessa questão. A percepção kantiana, mesmo levando em conta que a razão é — em último exame apenas uma e a mesma —, distingue e opõe o conhecimento prático ao conhecimento teórico (especulativo): “os conhecimentos são (1) imperativos e como tal opostos aos conhecimentos teóricos; ou contém (2) razões para possíveis imperativos e, nessa medida estão opostos aos conhecimentos especulativos” (KANT apud BOTTOMORE, 2001, p. 293).

Bottomore evidencia que a filosofia kantiana traz modificações nos dois conceitos tradicionais — a práxis como aplicação de uma teoria e a práxis como comportamento eticamente relevante do homem — e vai ser incontestavelmente uma influência muito relevante para outros três idealistas: Fichte, Schelling e Hegel.

Em Fichte, a divisão da filosofia em prática e teórica aparece com mais ênfase, estabelecendo a primazia da primeira em relação à segunda. Schelling (quando a divisão kantiana reaparece com modificações) tentou encontrar um terceiro momento mais elevado, que não seria nem teórico, nem prático, mas ambos ao mesmo tempo, exatamente como o significado de práxis enunciado por um(a) estudante do curso de pedagogia que respondeu ao questionário da pesquisa, mas não se identificou: a práxis é o “elo de ligação entre a teoria e a prática”.

2.4. O SIGNIFICADO DA PRÁXIS DA CABEÇA AOS PÉS... E DE PONTA-A-CABEÇA: A PRÁXIS COMO VERDADE ABSOLUTA E A FILOSOFIA DA AÇÃO

Ainda sofrendo influência das filosofias de Kant e Schelling, o sistema hegeliano tanto admite a distinção entre o teórico e o prático, como concebe um terceiro momento superior pelo qual a unidade entre esses elementos se efetiva. Hegel se recusa, entretanto, a dividir a filosofia em teórica e prática. Em seu sistema, essa distinção se dá em cada uma das suas partes: na lógica (esfera do pensamento puro), na filosofia da natureza (mais especificamente na vida orgânica) e na filosofia do espírito (esfera da realidade humana). Sobre esse aspecto, Abrão (1999, p. 353) observa:

Pois o espírito, percorrendo toda a sua trajetória – que é a sua própria história – também passou pela prova da práxis, da ação concreta. Isso faz com que esse reencontro não seja um mero retorno à indistinção vazia, mas uma reconciliação com o em si já carregado de significação concreta. O que era oposição entre a consciência em si e o mundo torna a síntese, e o espírito passa a ser em si e para si, superando a consciência subjetiva, mas permanecendo sujeito, agora absoluto.¹⁴

Diferentemente dos filósofos idealistas que o antecederam, Hegel eleva o espírito a uma identidade absoluta: o processo de dar razão (significar!) ao mundo (que é, também, espírito) é um processo de autoconhecimento que o sujeito alcança tanto de si mesmo, como do seu objeto. Sobre essa questão, Vasquez (1977, p. 62) observa:

A história do espírito é também a história real dos homens que são seus portadores. As experiências concretas, humanas, práticas [...] ocorrem nessa história espiritual, mas não em sua forma real, histórica, e sim como momentos ou manifestações do próprio desenvolvimento do Espírito.

Com Hegel, a filosofia idealista alemã se mostra como uma filosofia da consciência ou do espírito que ainda tem como princípios a liberdade e a

autonomia, mas que supera o conteúdo da prática essencialmente moral de Kant e Fichte e não deixa de se relacionar com circunstâncias históricas, concretas, reais e contextuais.

Essa distinção denotou para os materialistas que ele proporciona o primeiro tratamento filosófico profundo da práxis¹⁵ humana como transformadora e produtora de objetos materiais. Vasquez considera, por exemplo, que esta percepção — a atividade do Espírito sob a forma de atividade prática humana, ou trabalho — abriu caminho (ao ser radicalmente invertida) para a elaboração marxista de práxis.

Bottomore (2001) adverte que antes de Karl Marx, Cieszkowski foi o primeiro hegeliano a propor que esse momento (a práxis) deveria ser retirado do sistema e colocado contra ele; que deveria sair do campo da consciência e ser realizado por meio da ação. Influenciado por essa compreensão, Moses Hess (amigo e mentor de Marx) defende uma filosofia da práxis e afirma, veementemente, que a tarefa da filosofia do espírito consiste em tornar-se uma filosofia da ação.

Em Marx, o conceito da práxis torna-se o centro de uma nova filosofia, que não quer permanecer como filosofia, mas transcender tanto em um novo pensamento metafilósofico, como na transformação revolucionária do mundo. Ele critica a filosofia do Direito de Hegel, e proclama a práxis como meta da filosofia verdadeira e a revolução como a verdadeira práxis. Durante a pesquisa emergiu, entre nossos entrevistados, um significado de práxis muito condizente com a visão marxista. **Hamilton**, estudante do 7º semestre, manifesta:

O conceito que me fica de práxis é exatamente de uma reflexão sobre a experiência, a produção da experiência, a produção do conhecimento refletido a partir da experiência. Isso, pra mim, é super interessante. Na verdade, a práxis p'ra mim é a teoria da reflexão sobre a experiência.

¹⁴ Segundo a autora, resultado de um processo histórico rico de contradições, pelo qual o espírito se manifesta; Fenomenologia do Espírito (1807).

¹⁵ Hegel compreende a práxis como um dos momentos da **verdade absoluta**.

Quando expressa a idéia de que a práxis é uma relação dialógica e dialética produzida, principalmente, na reflexão do que foi praticado, e que esta reflexão possibilita a produção de conhecimentos e de novas experiências, Hamilton contribui significativamente para nossa compreensão de alguns trechos do texto que melhor — uma inferência nossa — descreve a concepção marxista de práxis: as Teses sobre Feuerbach.

Nesse memorável texto ele anuncia: “A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão desta prática” (VIII tese). Numa análise possível deste fragmento está evidente que no dizer de Marx, a prática constitui-se em ação — que não é só movimento — e reflexão ao mesmo tempo.

Como expressão da unidade entre essas duas ações (analogizadas pelos materialistas como unidade entre crítica teórica e a transformação revolucionária prática) Marx retomou aspectos já sinalizados por Aristóteles em sua ética. Em nossa análise, sua concepção de práxis, portanto, revela-se bastante próxima a noção de atividade humana concebida por Aristóteles como complementa Hamilton, nosso colaborador:

[...] a práxis seria uma relação de teoria e prática, o resultado de uma reflexão, de um confronto entre a teoria e a prática, e redundaria num novo conhecimento [...], que por sua vez se transformaria numa outra teoria.

Ainda nesse texto, Marx faz uma crítica ao fazer filosófico de até então, quando diz que seus representantes não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente (XI tese), sem, contudo, modificá-lo. Nesse sentido, não temos dúvidas de que considera ser necessária, por parte da filosofia, a renúncia da compreensão da teoria enquanto estatuto de ação puramente contemplativa, para instituí-la como ação implicada na realidade concreta, no cotidiano. Portanto, ela é prática, como vai afirmar, bem mais tarde, Michel Foucault: “a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é a prática” (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Coadunar com esta nova perspectiva do fazer filosófico, e contribuir para esse novo estatuto da práxis é, em nossa interpretação, o que pretende **Daniela** quando exprime:

O que eu quero dizer com isso é que práxis pra mim é o caminho, [...] é um percurso que a gente tem que sempre estar trilhando e sempre vivenciando. Isso porque não adianta muito a gente ficar presa à teoria... Eu acho que a gente tem que estar vivenciando mesmo, construindo...

Em Marx o significado de práxis se constrói na coletividade e conquista vida-movimento numa incessante ciranda constituída de ações/reflexões, possibilitando ao homem e à sociedade — e conseqüentemente, a ciência — o questionamento da realidade instituída, através da ação transformadora. Inspirado pela perspectiva marxiana, Paulo Freire¹⁶ vai afirmar que não existe palavra que expresse tão perfeitamente a verdade como a práxis, sendo também, a única maneira de legitimar o diálogo:

Não há palavra verdadeira que não seja *práxis*. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo [...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira [a *práxis*] sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com a qual rouba a palavra dos demais (FREIRE, 1978, p. 93).

¹⁶ Pedagogia do Oprimido, 6ª edição, 1978.

2.5. QUANDO A PRÁXIS SIGNIFICA ROTINA: SENSO COMUM, REITERATIVIDADE E RITUALIZAÇÃO.

Averiguamos até aqui que ao longo da história da filosofia ocidental esse conceito tem se modificado, ora radicalmente, ora evidenciando / potencializando um ou outro elemento constitutivo. Consideramos curioso, entretanto, é ter constatado, com essa pesquisa, que ao se referirem ao conceito de práxis, alguns estudantes atribuíram-lhe o significado de “rotina”, “costume”, ou “atividade rotineira”.

De imediato, o sentido estabelecido por eles nos remete ao quê nos acostumamos a denominar senso comum — um julgamento sem qualquer reflexão. Nessas bases, este referencial pode ser considerado de total irrelevância ou relevância insuficiente para ser apresentado num trabalho acadêmico. Como afirma Demo (1978, p. 14):

Simplificadamente, não são ciência a ideologia e o senso comum. [...] o critério de distinção do senso comum é o conhecimento acrítico, imediatista, crédulo. [...] diante da ciência é considerado como postura deficiente e, no extremo, a própria negação dela.

O ponto de vista sobre o senso comum exposto por Pedro Demo (indicado anteriormente), que endossa (e é endossado) pela percepção de uns tantos representantes da ciência, diverge tanto da ótica apresentada pela perspectiva epistemológica adotada neste trabalho — ao considerar que senso comum traz em si uma rede de saberes tão relevantes quanto os produzidos pela ciência, pois se ocupa em revelar as tradições e interesses instituintes de uma determinada sociedade ou grupo social —, quanto pela indicada por Clifford Geertz em seu livro *Saber local*, publicado no Brasil em 1997.

Em sua obra Geertz trata o senso comum como uma importante dimensão da cultura e sustenta que ele, diferentemente da religião, da

ciência e da ideologia, apóia seus argumentos diretamente da experiência e não do resultado de reflexões deliberadas sobre esta experiência. A nosso ver, resultar da experiência (e não do pensamento deliberativo sobre ela) fez com que, de certa maneira, não nos fosse concedido compreender o senso comum — tal e qual acontecem com a religião, a ciência e a ideologia — como uma dimensão da cultura, como um de seus compartimentos organizados: “a religião baseia seus argumentos na revelação, a ciência na metodologia, a ideologia na paixão moral; os argumentos do senso comum, porém, não se baseiam em coisa alguma, a não ser na vida como um todo. O mundo é sua autoridade”. (GEERTZ, 1997, p. 114)

Geertz admite que existam inúmeras razões para examiná-lo como um corpo organizado de pensamento deliberado, em vez de considerá-lo como aquilo que qualquer pessoa “sabe”, pois esse saber está, inexoravelmente, vinculado às crenças e aos valores de uma determinada sociedade. Não basta saber que a chuva molha para que, ao começar a chover, busquemos um abrigo, porque hão de existir pessoas — e sociedades — que questionem o dever de nos abrigar. Para que haja essa superação, ele ressalta que sua análise deve iniciar-se por

[...] um processo em que se reformule esta distinção esquecida, entre uma mera apreensão da realidade feita casualmente — ou seja, lá o que for que meramente ou casualmente apreendemos — e uma sabedoria coloquial, com pés no chão, que julga ou avalia esta realidade. (GEERTZ, 1997, p. 115)

Uma aproximação possível entre os significados de práxis e rotina, a partir de referenciais já construídos, se dá com Vasquez, quando ele ocupa-se da práxis reiterativa, que tem como determinantes o modelo e o caráter normativo:

No academicismo, ou rotina artística, observamos a dissociação entre o interior e o exterior, entre a lei e o processo prático que observamos em outros terrenos da práxis. O artista ajusta aí sua criação a um cânone já estabelecido (1977, p. 277)

Quando atentamos para esse enunciado, o vocábulo dissociação demonstra ser o que dá um melhor sentido para essa aproximação entre os termos rotina e práxis. Na rotina – ou no academicismo, como o autor prefere — verifica-se a separação entre lei e processo prático, que em nosso foco específico corresponde à (e implica na) desarticulação (se é que isso é possível) entre as dimensões teoria e prática da e na práxis.

Este autor, em uma extensa obra de inspiração marxista — parte de sua tese de doutoramento intitulada *Filosofia da Práxis* —, vai tratar incontestável e minuciosamente sobre a questão da práxis, considerando seus significados em diferentes sistemas filosóficos — a exemplo, o aristotélico, o hegeliano e o feuerbachiano — para discorrer sobre a concepção do referido termo na perspectiva de Karl Marx, categoria central de uma filosofia capaz de transformar, revolucionariamente a sociedade. A obra de Vasquez, distinção entre práxis criadora e práxis reiterativa.

Esta obra de valor imensurável para a ciência por dispor sobre sua percepção quanto ao materialismo histórico traz contribuições relevantes para nosso trabalho quando discute a respeito do que é práxis — considerada por ele a ação do homem sobre a matéria, através da qual ele cria¹⁷ uma nova realidade humanizada —, da unidade entre teoria e prática e de dois diferentes níveis de práxis (identificadas como práxis criadora e práxis reiterativa) que se estabelecem a partir de um critério que ele identificou como correspondente ao grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático.

Considerando esse critério, Vasquez identifica o primeiro nível como práxis criadora, condição determinante para a produção do próprio homem (práxis humana), pois é ela quem lhe permite enfrentar (ou adaptar-se a) novas situações e satisfazer suas necessidades, sendo através dela que “o homem — como salientaram Hegel e Marx através de diferentes prismas filosóficos — faz o mundo humano e se faz a si mesmo” (1977, p. 248).

¹⁷ Vasquez considera que o **criar** representa a primeira e mais vital necessidade humana.

Vasquez diz que, sendo a práxis essencialmente criadora, o homem não vive em constante estado criador. Entre uma práxis e outra, como trégua em seu debate ativo com o mundo, o homem reitera uma práxis estabelecida, em conformidade com uma lei previamente traçada, e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas, ou seja, passa a operar outro nível da práxis: o reiterativo.

Para ele a práxis reiterativa é nivelamente inferior à práxis criadora. Nela “não se inventa o modo de fazer. Seu modo de transformar já é conhecido, porque já foi criado antes” (VASQUEZ, 1977, p. 258). Para esse autor, ela é uma práxis “de segunda mão que não produz uma nova realidade; não produz uma mudança qualitativa na realidade presente” (1977, p. 258) e nisso reside sua limitação e inferioridade em relação à outra.

Vasquez esclarece que, embora os dois níveis tratados tenham a sua importância para a atividade prática humana — se a práxis criadora é valorosa porque sem ela o homem não poderia permanecer como tal, já que exatamente que o define é a sua “historicidade radical”, a práxis reiterativa é valorosa porque permite “ampliar a área do já criado” (VASQUEZ, 1977, p. 258), isto é, multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida —, ele considera que esses dois níveis diferem, antagonicamente, em seus traços fundamentais, e, conseqüentemente, naquilo que ele vai circunscrever como o segundo critério a ser considerado na caracterização de outros níveis de práxis (a reflexiva e a espontânea): o grau de criação ou humanização (da matéria transformada) evidenciado no produto de sua atividade prática.

Enquanto a práxis criadora se caracteriza pela unidade indissolúvel entre interior (subjetividade) e exterior (objetividade) no processo prático, pela indeterminação e imprevisibilidade do processo / do resultado, e pela unicidade e irrepitibilidade do produto, a práxis reiterativa singulariza-se pelo total divórcio entre exterior (forma) e interior (conteúdo) e pelo desaparecimento da imprevisibilidade e da aventura que acompanham toda práxis, para ele, autenticamente criadora.

Se, num primeiro momento, somos tentados a concordar com essa racionalidade extremada (a distinção que esse autor faz entre os dois tipos de práxis), no instante seguinte nos deparamos com uma contradição: se a unicidade e a irrepetibilidade são traços da práxis criadora, como podemos conceber que existe uma práxis que a imita, a reitera, a repete? A contradição se potencializa no próprio texto de Vasquez, quando ele diz:

Se a atividade prática humana nada mais fizesse do que reiterar-se a si mesma, o homem não poderia permanecer como tal, já que justamente o que o define, face ao animal, é sua historicidade radical, isto é, o fato de criar-se, formar-se ou produzir-se a si mesmo, mediante uma atividade teórico-prática que nunca pode esgotar (1977, p. 259).

Na percepção de Vasquez o caráter reiterativo da práxis é possível quando, por uma lógica da maior produtividade (apoiada principalmente, nos valores da sociedade capitalista e na divisão social do trabalho), o trabalho torna-se fragmentado devido a um processo de produção em que os indivíduos não conhecem o produto em sua totalidade, apenas partes dele.

Encontramos sustentação para uma posição contrária a Vasquez — considerando a distinção entre práxis criadora e práxis reiterativa inconsistente no cotidiano escolar — numa sentença do escritor de *A Máquina do Tempo*, Hebert G. Wells, no artigo *A descoberta do único*: “todo ser é único, ou, nada é estritamente igual a qualquer outra coisa” (1995, p. 264). A nosso ver, ela não ocorre na esfera educacional, pois ainda que o educador utilize reincidentemente estratégias similares para ensinar matemática, geografia ou literatura brasileira, a cada vez que ele for colocar “em prática” essas estratégias se diferenciarão de todas as outras porque embora a cena seja recorrente, outros sujeitos estão envolvidos; e ainda que sejam os mesmos sujeitos a participarem daquela situação, outro contexto se constrói. A fala de uma colaboradora ilustra, eficientemente, nossa argumentação:

Quando você coloca que a práxis não pode ser rotina, a gente compreende a partir do momento que você afirma que cada momento é único. Por mais que você utilize uma mesma metodologia, o modo como ela vai se desenvolver será

diferenciado porque cada pessoa tem um contexto diferente (Elisângela, estudante do 4º semestre)

Outra conformidade entre significado de rotina e a ação estabelecida em processos de aprendizagem é procedente quando nos inserimos no debate que busca esclarecer a noção dos rituais no cenário escolar, investigação perpetrada por Peter McLaren (1991). Esse estudo, que visava fundamentar algumas de suas convicções — dentre elas, que as escolas servem como fecundos repositórios de sistemas rituais —, acaba por observar que os rituais são atividades sociais naturais encontradas, mas não confinadas a contextos religiosos:

Os rituais são mais do que meros signos em algum tipo de semáforo sócio-cultural. Ao contrário, eles formam a urdidura na qual a tapeçaria da cultura é entrelaçada, criando assim o mundo para o ator social. Eles são indispensáveis para nossas alegorias, nossas fábulas e nossas parábolas. Os rituais de um grupo ou de uma comunidade tornam-se, *inter alia*, os códigos simbólicos para a interpretação e negociação de eventos da vida cotidiana. (McLAREN, 1991, p. 72)

McLaren revela que a inclinação de compreender o ritual como uma rotina ou hábito é um expurgo (ou uso corrupto) dessa expressão, determinado pelo discurso público desde o evento da alta tecnologia. Entretanto, ele esclarece que, embora as rotinas incidam, concretamente, sob o “rótulo morfológico” do ritual, elas devem ser inevitavelmente consideradas como formas mais brandas de ritualização: “falando propriamente, [...] uma rotina ou hábito pode ser uma forma genuína de comportamento ritualizado. Isto é, uma rotina é mais do que um seu enteado psicanalítico” (McLAREN, 1991, p. 77).

Ao iniciar sua investigação, ele supunha que as dimensões variadas do processo ritualístico são inerentes às ocorrências e combinações da vida institucional e da tessitura da cultura escolar. Apoiado nas observações de Willover (1969), Illich (1970), Clifton (1979) e Kapferer (1981), ele analisou o ritual no campo específico da práxis educativa, seu estudo revelou que o conceito de ritual como intrinsecamente relacionado à gerência do próprio

ensino — instrução em sala de aula, organização do professor e “estilo pedagógico” — e que os ritos escolares (apesar do vocábulo rotinização ser geralmente utilizado pelas escolas como um recurso protetor) têm “uma função intrinsecamente política, ‘hegemônica’ ou mistificadora que encoraja os alunos a aceitar e apoiar a cultura dominante da escola” (McLAREN, 1991, p. 58).

Em nossa compreensão, refletir sobre o conceito de práxis e o contexto no qual ele tem significado rotina no âmbito escolar configurou-se em um paradoxo. Se por um lado, assim como a práxis (ação manifesta no trabalho humano que pretende transcender a realidade instituída), o ritual (ou as rotinas) emerge dos fatos comuns da vida, se nutre das experiências vividas, forma a trama na qual se revela a cultura e germina o propósito de sobrevivência e transcendência, por outro, o termo (aqui entendido como caminho já conhecido, em geral trilhado maquinalmente¹⁸) torna-se próximo da compreensão de práxis reiterativa (VASQUEZ, 1977) e das funções atribuídas aos ritos escolares identificadas por McLaren (1991), caracterizando-se, portanto, numa ação restrita ao plano do instituído, do planejado, do previsto.

Compreender a práxis como rotina é uma forma de restringir seu significado aos aspectos litúrgicos de práticas que privilegiam, acima de tudo, o cumprimento de horários, a subordinação dos conteúdos escolares em disciplinas, aos documentos, às provas e notas, aos objetivos e metas educacionais.

Partindo do nosso entendimento quanto ao estudo realizado por McLaren, afirmamos que as rotinas são conseqüências da ação humana, e não elas mesmas, como identificaram / concluíram alguns estudantes que participaram de nossa pesquisa, e destacamos que, examiná-la desta forma nos possibilitou compreender a escola como um espaço em que as práticas e valores culturais não são apenas refletidos e reproduzidos, mas como um

¹⁸ Definição do Dicionário Aurélio, 2000.

espaço em que avistamos a possibilidade concreta de ocorrer, a partir de suas práticas, uma de suas principais funções: a aprendizagem.

*Pensar numa flor é vê-la e cheirá-la.
E comer um fruto é saber-lhe o sentido [...]*

*Por isso quando num dia de calor [...]
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.*

(Fernando Pessoa)

3. DO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO A PRÁXIS PROPRIAMENTE DITA: A (RE)CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Originalmente uma expressão da área da filosofia, o termo práxis tem se revelado incontestavelmente fecundo quando localizado no campo da educação e dos processos formativos, pois nos leva a refletir sobre a práxis não somente como um conceito pensado por outros, mas como um significado construído a partir de nossas experiências cotidianas. Mas, como os alunos entrevistados compreendem seu significado nesse contexto?

Em *Práxis e Totalidade*, Kosik realiza uma análise sobre a *práxis*, considerando-a como grande conceito da moderna filosofia materialista. Ele vai dizer que a problemática da *práxis* não é explicável partindo da relação teoria-práxis, quer se proclame o primado da teoria (contemplação) ou, ao contrário, o da práxis (atividade); nem tampouco se apóia na distinção de dois campos da atividade humana e na tipologia das possíveis e universais intencionalidades do homem (Husserl). Para ele, nessa realidade humano-social, a *práxis* é formadora e, ao mesmo tempo, forma específica do ser humano.

No capítulo anterior, delineamos as bases em que compreendemos os processos de significação no / do sujeito e analisamos os significados de práxis construídos. Nesse capítulo, nosso esforço concentra-se em discutir a compreensão de práxis pedagógica revelada no discurso de nossos colaboradores, examinando como os resultados deste *significar* influenciam / participam da (re)elaboração de práticas educativas. Já refletimos sobre as possibilidades de conformação entre o significado de práxis e rotina, mas importa-nos, ainda, compreender / refletir sobre as práticas pedagógicas que influenciaram construir / elaborar essas (e outras!) conformidades reveladas nas falas dos sujeitos.

Como já era esperado, alguns entrevistados fizeram uma relação direta entre o significado de práxis e o de práxis pedagógica. O que diferencia uma

da outra é, justamente, o local/espço em que a referida práxis acontece: Se em espaços sociais amplos ou no espaço específico em que ocorrem práticas educativas / educacionais: a **escola**. Por exemplo: quando a práxis significa rotina, a práxis pedagógica é compreendida como “rotina em sala de aula” (**Domitila**, 4º semestre); quando práxis significa “a prática pelo profissional, o trabalho que este desenvolve e como desenvolve”, práxis pedagógica é tomada como “a prática do profissional da educação com base em conceitos” (**Juliane**, 4º semestre); quando a ela se atribui o significado de “ligação da prática do cotidiano com a teoria”, a práxis pedagógica é entendida como a “ligação da teoria e da prática voltada para a educação e o ensino” (**Mércia**, 4º semestre); ou, finalmente, quando a práxis se refere a uma reflexão sobre a ação, a práxis pedagógica é “essa reflexão sobre a ação, mas no sentido muito mais amplo, do termo pedagógico [...], desde a formação até a execução do trabalho pedagógico”.

Embora não tenha sido explicitado por essas alunas, depreendemos que a correspondência entre uma e outra se refere, principalmente, à especificidade da primeira e à intencionalidade que marca o ato educativo, propiciado pela segunda. É como se lhe conferisse uma adjetivação, uma especificidade: essa correspondência é, portanto, ao mesmo tempo identitária e singularizante; identitária quando afirma que a ação desenvolvida no âmbito pedagógico é práxis (constituída de ação e reflexão); singularizante quando aponta uma ação própria da pedagogia, que é social, mas que traz (e preocupa-se com!) elementos específicos desse campo.

A especificidade da ação constituída no campo educacional tem sido focada, ao longo dos tempos, por diversos teóricos. Iremos, a partir das contribuições de nossos colaboradores, apresentar e discutir algumas delas.

3.1. O OLHAR ACERCA DA COMPREENSÃO DE PRÁXIS PEDAGÓGICA

Ainda no curso de Pedagogia, fui provocada a compreender a práxis pedagógica como “forma de concretização do processo educativo” (SERPA, 1987), como uma ação realizada pelo professor com a finalidade de transformar o meio sócio-cultural a partir de uma relação que envolve o conhecimento e o educando. Encontramos, dentre as narrativas propiciadas por nossos colaboradores, uma que traduz sob medida esse conceito: “Toda ação desenvolvida na área educacional. Envolve o trabalho docente, a organização estrutural, a execução das atividades, a coordenação, a avaliação” (**Fulvia**, 4º semestre). Ainda referindo-se ao conceito de práxis pedagógica essa aluna vai dizer:

É o fazer do professor, o pensar o processo educacional, levando em consideração todos os atores do processo, porque se a gente fala em processos educacionais não é somente o professor, e tudo que envolve ele: é a instituição na qual ele está, são os alunos que estão ali com ele, é a própria estrutura administrativa daquela instituição; então, pensar em todos os atores do processo.

A representação dessa aluna — coadunada com a perspectiva de Aline, uma estudante do 6º semestre: “por práxis pedagógica compreendo o conjunto de todos os elementos que interferem e contribuem para a prática educacional” — situa-se bastante próxima à percepção de Libâneo quando avalia que a ação (práxis) pedagógica diz respeito não somente à questão metodológica e aos procedimentos / técnicas de ensino. A seu ver, ela ocupa-se dos processos educativos (dos métodos, das técnicas de ensino, etc.), mas antes disso tem um significado amplo, globalizante:

Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O *pedagógico* refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sócios políticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas (2004, p. 30).

Libâneo afirma que um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais é a ampliação do conceito de educação. Ele diz que a ampliação desse conceito — que é consolidado pelas transformações contemporâneas, mas também decorrente da complexificação da sociedade — não deixou de afetar a Pedagogia, surgindo uma necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação em várias esferas da sociedade:

Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, [...], e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos. (LIBÂNEO, 2004, p. 27)

Apreciando esse aspecto, **Eugles** (estudante, 4º semestre) vai ponderar que a práxis pedagógica “não envolve só a sala de aula, ela pode ser trabalhada também em outros ramos da sociedade”. Consideramos esse alargamento conceitual importante, sobretudo porque percebe que a ação pedagógica perpassa a sociedade e abrange âmbitos situados além do universo escolar. Esta visão é compartilhada por Zuin (1999) quando analisa que a práxis pedagógica não está limitada ao contexto escolar, mas a concebe em termos de articulações teóricas e práticas.

Encontramos uma concepção distante da que é trazida por esse autor no Dicionário de Pedagogia Labor, que apresenta o verbete práticas pedagógicas com a afirmação de que elas constituem um meio para desenvolver a atitude docente mediante o uso e a aplicação simultânea do saber científico, em geral, e do didático em particular. Em nossa pesquisa, alguns estudantes aproximaram-se desta concepção: “É... planejamento, avaliação,... acho que a conduta do professor em sala de aula, o direcionamento que ele dá, as atividades...”, afirma, sem muita certeza, **Isabella** (estudante, 4º semestre).

Sua fala sugere que práxis pedagógica denota, incisivamente, na organização de processos e métodos, e esse fato possibilita identificar que ela

considera essa prática sob o ponto de vista do trabalho do professor, suas obrigações e rotinas. Nesse sentido, no plano tácito, ela se refere às práticas que constituem o trabalho docente e, por conseguinte, o âmbito pedagógico: a conversão do saber sistematizado nas várias áreas científicas do conhecimento em saber escolar, o descobrimento de formas adequadas e criativas de transpor o conteúdo científico em conhecimento escolar. Em outras palavras, é através da práxis que o professor assume o papel de mediador entre a cultura elaborada e o educando.

Tomando como ponto de partida outros aspectos, **Ana Rute** (4º semestre) vai afirmar categoricamente que a práxis pedagógica

[...] não é um apetrecho do professor, que ele traz pra sala de aula a fim de facilitar, ou de ajudar, na aprendizagem. Ela surge a partir da relação entre professor e aluno, entre o que o aluno traz, e o que o professor traz, entre o que, mais uma vez digo, constroem juntos.

A perspectiva desvelada por essa estudante avalia ser impossível considerar a práxis pedagógica, simplesmente, como execução de uma tarefa da vida cotidiana do professor. Sua fala evidencia que aí está implicado reconhecer a educação caracterizada pela dialogicidade: Sobre esse último aspecto, ela desabafa:

Eu penso que um professor que pensa que é detentor do saber nunca vai achar possível ser parceiro do estudante, que seja com a ajuda, com a parcela do que o estudante traz, que [a práxis] se constrói.

A partir dessa fala, entendemos que Ana Rute sinaliza que a práxis, concretizada no âmbito do trabalho do professor, deve caminhar para que seja percebida — tanto por professores como por educandos — como locus da produção do saber compartilhado, construído solidariamente.

Inspirado por Castoriadis, Imbert (2003) compreende que a demarcação das características do empreendimento pedagógico inicia-se pela distinção entre prática e práxis. Ele diz que as práticas não provêm exclusivamente da técnica e do cálculo, nem buscam as relações ótimas

entre os meios e os fins. Ao contrário, a práxis significa uma tensão, um projeto que abre o campo de um processo indeterminado:

A perspectiva enclausurante (sic) de uma prática pedagógica tradicional, qual seja, definir, organizar, dominar os diferentes elementos em jogo e, finalmente, preencher da melhor maneira possível o espaço e o tempo escolar, é substituída, com a práxis, por uma expectativa outra: a de uma abertura, de um possível que quebra toda a clausura (IMBERT, 2003, p. 15).

Hamilton, um dos estudantes que colaboraram com nosso trabalho, não traz durante a entrevista conceito de práxis pedagógica. Evidencia, contudo, elementos que nos ajudaram a compreendê-la a partir da sua dimensão política, muito próxima ao que é trazido por Imbert (2003) quando se refere a ela como ação propulsora da autonomia dos sujeitos.

Ao compreender que a prática do professor está inserida e regulamentada por um sistema educacional que tenta definir e torna-la normativa, Hamilton vê que através da práxis — tomada como uma reflexão sobre a experiência, a produção da experiência, a produção do conhecimento refletido a partir da experiência —, o sujeito / professor / educador tem uma “uma capacidade muito grande de abstrair essa relação normativa de sua ação dentro do sistema educativo pra produção, pra refletir sobre essa prática, pra poder inclusive modificá-la, pra poder alterá-la, pra poder interferir”.

A fala de Hamilton insinua que a reflexão sobre a prática obriga você a assumir uma posição de sujeito do pensamento, da produção e, conseqüentemente, de modificação das relações que priorizam o regulamentado, o normativo, e o instituído. Não porque não sejam relevantes, mas, principalmente porque é preciso perceber a educação (encarnada na práxis pedagógica) como ação política (portanto, intencional) que deve ser constituída “nos diversos momentos históricos como instrumento de ação política, de preparar os sujeitos pra cumprir e pra suprir demandas da comunidade”.

Imbert destaca que a perspectiva da práxis é de um fazer criador de realidades e de sentidos novos. No campo pedagógico estaremos falando da práxis no momento em que se ultrapassar a etapa de um melhor arranjo das pessoas e que se leve em conta a essência indeterminada e indeterminável das capacidades autônomas: “não se trata de levar o discente ‘à força’, de cuidar dele como se fosse um objeto inerte, aberto às manipulações” (IMBERT, 2003, p. 18)

3.2 OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO: PRÁXIS PEDAGÓGICA, SITUAÇÕES-LIMITES E O *INÉDITO VIÁVEL*.

Num texto que discute questões contemporâneas da ciência, Fagundes, Sá e Tourinho (2000) destacam que a busca pela construção de novas inteligibilidades — que articulam dimensões físicas, dimensões humanas e dão margem ao imprevisto, ao acaso, ao novo e ao criativo — trouxeram grandes contribuições para a compreensão e o desenvolvimento de práxis pedagógicas diferenciadas. Essas autoras vão dizer:

A dinâmica das relações “microscópicas” — aqui compreendida por nós como as relações construídas no cotidiano do processo educativo — pode dar margem a um caos traduzido no imprevisto das múltiplas referências trazidas pelos diferentes sujeitos da educação, no acaso dos resultados, no instável das próprias relações dos resultados de seus processos diferenciados de construção de conhecimentos, no instável das próprias relações entre subjetividades múltiplas e, longe de inviabilizar uma práxis pedagógica, poderá constituir novas práxis, cuja ordem se pautará na flexibilidade (FAGUNDES, SÁ e TOURINHO, 2000, p. 11)

Retomar as observações que realizamos durante a pesquisa nos fez perceber que as professoras responsáveis pelas turmas, de maneira singular, buscam estabelecer, com suas turmas, as relações advogadas por Ana Rute e Hamilton e assinaladas pelas autoras. Como já foi exposto anteriormente, foram feitas observações em duas disciplinas — *Filosofia da Educação II* e *Trabalho e Educação* — do Curso de Pedagogia (naquele tempo, o único que funcionava no prédio da FACED), no período de maio a outubro do ano de 2003, em que estivemos presentes em 10 encontros da primeira, e 14 da segunda.

Apesar de considerarmos que todos os componentes curriculares do curso ofereciam contribuições significativas para o delineamento do nosso trabalho (pois, no âmbito geral estaríamos tratando de processos de formação de professores, e sendo assim, estão implicadas diversos campos do saber), optamos por fazer as observações nessas disciplinas porque, ao

analisarmos as ementas, objetivos e os conteúdos contemplados em seus programas (ANEXO 1 e ANEXO 2), compreendemos que elas traziam substratos essenciais para a compreensão do nosso objeto de estudo.

A disciplina Filosofia da Educação II, por exemplo, propõe discutir aspectos relacionados ao Marxismo e suas contribuições ao pensamento educacional (o que significava para nós a oportunidade de perceber, quem sabe, o processo de (re)significação do conceito de práxis pelos estudantes); na disciplina Trabalho e Educação, encontramos a possibilidade de acompanhar uma proposta que pretende estabelecer, durante o semestre, uma análise da prática educativa através da compreensão marxista do processo de trabalho.

Analisando a relevância do legado marxiano para o entendimento conceitual de práxis, e para o aporte de diversas configurações pedagógicas (a exemplo a escola unitária do trabalho, a politecnia, a pedagogia transformadora, a perspectiva crítico-social dos conteúdos etc) acabamos por considerá-las merecedoras de um olhar mais acentuado. Outro aspecto que favoreceu a nossa decisão é que as duas disciplinas são oferecidas no mesmo semestre, e isso possibilitaria acompanhar a “mesma” turma (grande parte do estavam matriculados nas duas disciplinas) em momentos diferenciados.

E como foi importante! Só quando vivenciamos estes momentos — configurados/provocados pela práxis pedagógica das duas professoras — pudemos ratificar a nossa percepção de como os sujeitos têm formas e jeitos distintos para lidar com o conhecimento, que eles têm ânimos diferentes para construí-los. Ao presenciar as interações estabelecidas entre as professoras e os estudantes, ou dos estudantes entre si (também instituídos com e pela minha presença) entendemos que tão importante quanto as razões argumentativas que nos fizeram optar pela observação nestas disciplinas, foi o próprio processo (e o processo próprio) de ressignificação da práxis no contexto das práticas educacionais que se destacou. Se antes percebíamos a práxis pedagógica em sua relação com a (e no âmbito da)

organização do trabalho docente, hoje compreendemos que ela pode despertar no sujeito da ação o exercício da sua dimensão humana, tomando como referência a si mesmo, o outro e o mundo. Isso pôde ser observado intensamente, durante o período de observações. Valer-nos-emos de uma situação vivenciada durante nosso acompanhamento da disciplina Filosofia da Educação II para tornar o que analisamos mais explícito.

Alguns dias antes, eu e minha orientadora tínhamos discutido (e definido) que uma fonte importante para compreendermos a práxis pedagógica das professoras (e também identificarmos como os referenciais teóricos utilizados por elas ajudaram os alunos a construir significados próprios de práxis) seria os textos que elas tomaram como base para desenvolver os conteúdos da sua disciplina.

Assim que tive oportunidade, me dirigi à professora e lhe perguntei, de posse do programa da disciplina, quais daqueles textos ela utilizaria em sala de aula, que referências ela pensara em discutir mais profundamente com os estudantes. A professora falou: nenhuma delas ou qualquer uma delas! Não penso em tomar nenhum texto como referência básica. Todos são muito importantes! Foi como um banho de água fria... Fiquei apreensiva, pois como iria cumprir o que eu e minha orientadora tínhamos definido?

O que antes anunciava um primeiro obstáculo para realizar o nosso trabalho — inclusive porque os textos trabalhados pelas professoras representavam uma fonte muito relevante para um dos capítulos que constituiriam a dissertação —, acabou por sinalizar aspectos que foram imprescindíveis para o desvelamento da práxis desta professora e para a nossa compreensão / significação de práxis pedagógica.

Ao não “adotar” nenhuma referência (ou qualquer uma como ela mesma colocou!), esta professora possibilitou o que, a todo tempo, é proclamado por todos que estão envolvidos no campo educacional e no processo educativo: é preciso formar sujeitos críticos, que sejam autores, conscientes de sua cidadania,... . O que poderia ter significado um equívoco pedagógico — pois ainda existem aqueles que julgam terem os alunos a

necessidade de que os professores direcionem seus estudos, que conduzam o processo de aprendizagem porque definitivamente se encontram em uma posição superior às suas —, revelou-se uma forma (eu diria, admirável) de provocar, nos estudantes, a compreensão de que na relação pedagógica, entendida como uma relação humana, os sujeitos são transformados constantemente a partir da experiência em que estão engajados, que eles fazem, mas que os faz também (CASTORIADIS, 1982).

Com o simples ato de não escolher, optar, ou adotar referências específicas — em todos os encontros que tinha com a turma, trazia uma quantidade enorme de livros que tratavam sobre a temática, sobre os principais autores, dicionários lexicais e específicos,... — esta professora permitia, além de promover a prática investigativa na sala de aula, que todos (inclusive ela!) fossem sujeitos aprendentes, e que se estabelecesse, na turma, um clima colaborativo, de cooperação.

Observando suas aulas durante o semestre pudemos perceber que sua práxis pedagógica visa o desenvolvimento da autonomia, e vale-se, para isso, do exercício da autonomia. Esse fato ficou fortemente evidenciado até mesmo quando coordenava uma atividade de grupo. Vejamos outra situação presenciada:

Pela impossibilidade de encontrá-los, a professora passou uma atividade bastante interessante: a preparação de um “embate filosófico” para se discutir / compreender, em sala de aula, quais as contribuições de dois respeitáveis autores para a Filosofia, e como o pensamento preconizado por eles nos acompanha até os dias atuais.

A indicação era que a turma fosse dividida em dois grupos e elaborassem dez questões (que deveriam corresponder às principais diferenças) para serem lançadas para o outro grupo. Quem assumiria a personalidade de um, deveria elaborar as questões entre esses para que o outro grupo respondesse e vice-versa. Antes de acontecer o embate (previsto para a aula seguinte quando a professora estaria presente), eles deveriam

socializar as questões elaboradas para que o outro grupo pudesse elaborar também suas respostas.

Outra indicação era que deveriam formar subgrupos para que as responsabilidades fossem divididas. Entretanto, os processos foram bastante diferenciados. Enquanto um grupo fazia uma escolha mais individual (tendo uma das alunas como ponto de referência), o outro optou por uma forma de trabalho coletivo, garantindo a participação de todos.

Entendemos que a práxis pedagógica dessa professora é marcada fortemente por uma característica muito peculiar: ainda que compreenda, sem hesitação, o papel a ser cumprido pelo docente numa relação pedagógica (processo educativo), os interesses que são instigados são aqueles que brotam dos estudantes, e não os que, em algum lugar do passado, ela determinou, quer seja pela experiência que a vida lhe concedeu, quer seja pelos interesses que emergiram em outros grupos. Portanto, se a ação pedagógica exige que o professor oriente e “dê rumos” aos processos formativos e às práticas educacionais, é preciso que esta ação, acima de tudo, esteja atrelada a situações históricas e sociais concretas. A fala de Ana Rute consegue expressar nossa compreensão:

É o que vai romper com a divisão teoria e prática, e fazer com que o professor possa, junto com o aluno, construir conhecimentos. O professor não vai levar só apenas o aluno para essa construção, ou impor a sua própria construção. [...], o que é mais importante de tudo, eu acredito, é romper também essa divisão entre escola e mundo, a escola faz parte do mundo, acredito que o que se estuda na escola não pode estar desvinculado do mundo ao redor.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1976) indica que um dos aspectos que diferenciam a pedagogia opressora de uma pedagogia transformadora é, exatamente, a maneira como são enfrentadas (tanto pelo professor como pelos educandos) as situações-limites (sic) que emergem do cotidiano. Se elas geram um clima de desesperança, fazendo com que acreditem na *inexistência do que fazer*, a experiência construída está próxima ao que Freire denominou de *Pedagogia bancária*; se, ao contrário, produzem /

instauram a percepção crítica e desenvolvem um clima de confiança, aproximam-se da Pedagogia libertadora (caracterizada pela superação). Um trecho da narrativa de Fulvia, quando questionada sobre sua percepção quanto à maneira como era praticada essa disciplina, vai afirmar:

Na medida em que nos coloca sempre em busca do conhecimento, não permite que sejamos passivos no processo, e nos obriga a pesquisar para que o conhecimento seja construído; Nos coloca em ação física e espiritual.

Ainda que essa fala não evidencie que as atividades realizadas durante os encontros da disciplina propiciaram, a todos, condições em que o enfrentamento da realidade pelo sujeito está implícito, identificamos, na práxis pedagógica desta professora, elementos que indicam aproximação de uma pedagogia que pretende a superação, em vez do ajustamento. Caso contrário, por que enfatizou a participação ativa destes durante as aulas? Por que privilegiou práticas investigativas? Por que fez com que se descobrissem sujeitos da ação / práxis educativa?

Ao insistir na imprescindibilidade da construção do conhecimento pelo sujeito aprendente, essa professora deu lugar para esboçarmos um conceito incansavelmente trabalhado por Freire: as situações-limites. Estas são dimensões concretas de uma realidade, que só podem ser transformadas na e pela práxis, fonte de conhecimento reflexivo e de criação.

Freire potencializa sua percepção sobre as situações-limites considerando a descrição feita por Vieira Pinto¹⁹: “as situações-limites não são um contorno infranqueável onde terminam as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (VIEIRA PINTO apud FREIRE, 1978, p. 106). Elas representam os elementos propulsores para que os sujeitos humanos, tendo consciência de si e do mundo, estabeleçam relações de enfrentamento da realidade, transformando-a com sua ação.

¹⁹ Freire traz a referência completa desta obra: VIEIRA PINTO, Álvaro. Consciência e Realidade Nacional, ISEB – Rio de Janeiro, 1960.

Quando são enfrentadas através de uma pedagogia superadora — que possibilita aos sujeitos criar história e se fazer seres histórico-sociais —, as situações-limites se localizam na fronteira entre o ser e o mais ser, se conectando a percepção do inédito viável, compreendido como a possibilidade de ir além (e em relação com!) (d)essas situações. Para ele, o inédito viável se identifica com o conceito de consciência possível, trabalhado por Goldman: “para nós, o ‘inédito viável’ [que não pode ser apreendido no nível da ‘consciência real’ ou efetiva] se concretiza na ‘ação editanda’, cuja viabilidade antes não era percebida” (FREIRE, 1978, p. 126).

Sendo assim, entendemos que inédito viável representa um dos elementos constitutivos da práxis; forma / meio através do qual os sujeitos compreendem e enfrentam o cotidiano. Sobre esse aspecto, a fala de **Noelma** (estudante, 4º semestre) revela: “A prática pedagógica não se limita a uma relação de teoria-prática... leva o indivíduo a ir mais além, possibilitando meios de reflexão e transformação”.

3.3 OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO: AS INTENCIONALIDADES DA PRÁXIS

Quando define a práxis pedagógica, Libâneo afirma que ela se caracteriza, em primeiro lugar, por ser uma atividade humana intencional. Desse modo, “há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação [...]; ou seja, existe sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos” (LIBÂNEO, 2004, p. 33).

Essa intencionalidade foi percebida em todas as aulas em que realizamos as observações de campo, fato que veio demonstrar que as duas professoras priorizam, embora de uma maneira diferenciada, uma práxis pedagógica pautada nos aspectos sinalizados por Fagundes, Sá e Tourinho (veja p. 71 deste trabalho). Vejamos abaixo uma situação, vivida na disciplina Trabalho e Educação, que confirma a nossa percepção.

Por conta de uma reforma que ainda não havia sido concluída nas salas de aula da faculdade (reforma esta iniciada no período de greve), a aula aconteceu no pátio da FACED, como uma grande roda de amigos; remeteu-nos, por um instante, ao que simbolicamente foi representado pela tábua redonda presente na lenda do Rei Arthur e Camelot. Pouco a pouco, os alunos se dividiram em pequenos grupos e iniciaram a elaboração dos roteiros de observação e entrevista que seriam utilizados durante as visitas às instituições que desenvolvem práticas de formação profissional.

Neste dia, observamos algo bastante interessante: a interação entre aquela professora e estudantes se constituiu de uma forma quase imperceptivelmente distinta: Embora todos prestassem atenção no que a professora dizia, havia muita descontração, como se naquele espaço todos estivessem falando, não de um mesmo lugar porque isso é impossível se levamos em consideração as experiências de cada um, mas em um lugar que é “democraticamente” de todos.

Era evidente que a referência do ser professor e do ser aluno, ainda estava ali, mas, definitivamente, travando suas relações num campo ilimitado, que fizeram vir abaixo, momentaneamente, uma conduta a nós exigida em sala de aula, desde crianças: na sala de aula, o professor fala e o aluno escuta!

Qualquer que fosse o motivo — seja pela falta de paredes (afinal, não estavam na sala de aula) ou pela excitação que a visita às instituições (para muitos uma possibilidade de articular teoria e prática!) provocava — conseguimos entender, claramente, o que Freire quis dizer ao se referir à colaboração como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função e de responsabilidade. (FREIRE, 1978).

Outro momento que queremos analisar é o da realização do trabalho prático proposto pela professora como atividade de encerramento da disciplina. Este trabalho, a ser desenvolvido em grupos, constava na realização de visita a uma instituição — pública ou privada — que desenvolvesse práticas de Educação Profissional. Vejamos um trecho registrado em nosso diário de campo: Cheguei tarde. Com a exceção de um grupo que não teve acesso a instituição contatada, os grupos já trabalhavam a todo vapor, sistematizando as informações encontradas. Estavam todos muito excitados...

Percebemos que essa atividade se revelou extremamente significativa por inúmeras razões. Em primeiro lugar porque ela se mostrou como um elemento enriquecedor do conhecimento, como afirma **Elisângela**:

Aprendemos a ‘pesquisar’ no real sentido da palavra [...]; ampliamos os nossos conhecimentos e, principalmente, revisamos nossos conceitos com relação a educação de um modo geral.

Em nosso entendimento, ficou manifesto que a práxis dessa professora busca articular a ação pedagógica e realidade cotidiana. Ela buscou privilegiar estudos, práticas e vivências que permitissem (re)conhecer nas

organizações sociais, educativas e culturais como concebem a Educação Profissional, sem que em nenhum momento (é imprescindível enfatizar!) fazer essa conexão prescindiu que a professora se abstraísse do ato de ensinar. Com isso possibilitou, aos estudantes, a aquisição de saberes que certamente irão constituir / constituem os fundamentos da sua competência profissional (GIESTA, 2005).

A partir desses elementos podemos inferir que a percepção de que sem a prática de pesquisa a escola se distancia da produção do conhecimento. A perspectiva da pesquisa na formação e na atuação do professor tem sido considerada por muitos autores — a exemplo Ludke (2005), Zeichner, (1992) e Giroux (1997) — como algo importante para o trabalho docente, devendo ser introduzida na formação inicial e continuada dos professores que atuarão em qualquer nível de ensino.

Em segundo lugar porque através dessa experiência possibilitou o entrelaçamento de significados / conceitos construídos a partir das temáticas discutidas em sala de aula e o percebido / vivenciado nas instituições investigadas. O mais interessante é que esse entrelaçamento não se restringiu somente ao foco da disciplina que propôs a atividade. Um estudante que não quis se identificar interpreta: “não entramos em discussões sobre o que venha a ser práxis [...], mas percebemos o uso da práxis quando fazemos relação entre o que estudamos e o que percebemos nas instituições pesquisadas”. Esse comentário nos lembrou de uma afirmação que Duarte (2003), em um artigo em que é feita uma análise crítica das idéias de Donald Schön acerca do conhecimento tácito e do conhecimento escolar, faz:

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc. (DUARTE, 2003, p.620)

Duarte (2003) elogia professores que, em suas práxis, não negam que essa seja a tarefa do professor, nem dos formadores de professores. Esse

aspecto foi notado por nós e registrado durante as observações, como demonstra o trecho a seguir em nosso diário de campo: “Uma coisa ficou aparente: as duas professoras buscam garantir a fala do estudante, mas não se eximem de dar a suas contribuições. Com uma delas acontece algo bastante interessante: Quando faz / lança uma questão, ela também responde, como se a questão fosse igualmente para ela e para o grupo. Seria esse um mecanismo que revela um encadeamento do pensamento?” (DIÁRIO DE CAMPO, 01/07/2003).

Esta forma de interagir com o outro, numa conjuntura eminentemente formativa, é bem vista e quista pelos estudantes porque eles percebem que a intenção do professor permeia a dialogicidade, como podemos observar na fala de uma estudante que participa das duas disciplinas: “o professor auxilia o aluno a chegar ao saber. Ele é um colaborador!” (Andréia Silva, estudante 4º semestre).

Por fim, entendemos que a práxis pedagógica das professoras observadas demonstra ser, como observa Nosella (1983, caracterizada pela competência técnica e pelo compromisso político, o que lhes permitem enfrentar as situações singulares da prática docente. Magistralmente, essas professoras revelaram que, no que se refere à organização do seu trabalho (ou como podemos constatar no início do capítulo, à sua práxis pedagógica) ao professor é permitido inovar. Pudemos perceber que a ele não se pode impor nenhum modelo único de organização. Cada professor (e, conseqüentemente, sua práxis pedagógica) tem seus ritmos, sua concepção de trabalho, relaciona-se com improvisações de maneira única, diferenciada.

*Desamarrar as vozes [,,] escrevo querendo revelar o real
maravilhoso*

Eduardo Galeano

4. PERMISSÕES DO CURRÍCULO: O PROCESSO FORMATIVO E A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Quando fazemos referência ao “colocar em prática” um processo formativo falamos inegavelmente, da instituição de uma vivência curricular. Colocar em prática é iniciar a (e seguir na) itine(r)rância (MACEDO, 2004) pela qual o sujeito se forma.

Depois que analisamos os significados de práxis construídos pelos alunos do curso de Pedagogia, discutindo aproximações e distanciamentos desses significados com referenciais teóricos já construídos ao longo da história da filosofia ocidental; que debatemos a compreensão de práxis pedagógica revelada pelos estudantes e examinamos como os significados revelados influenciam nos processos de (re)elaboração de práticas educativas, propomos nesse capítulo apresentar, a partir das falas dos colaboradores, quais as contribuições do currículo do curso para esses processos de significação e (re)elaboração da práxis.

Em nosso trabalho, o currículo é tomado pela perspectiva trazida por Fróes Burnham que o identifica como um processo social realizado no espaço concreto da escola, cujo papel fundamental é o de “contribuir para o acesso, daqueles sujeitos que aí interagem, a diferentes referenciais de leitura de mundo e de relacionamento com este mundo” (FRÓES BURNHAM, 1999, p. 37).

O nosso foco volta-se, nesse instante, para revelar quais os aspectos desse processo social que Macedo caracteriza como um “sistema aberto e relacional, extremamente sensível às recursividades, a dialogicidade, à contradição, aos paradoxos cotidianos” (MACEDO, 2002, P. 24) os estudantes revelaram como elementos que possibilitam/permitem a (res)significação da práxis e (re)construção das práticas educativas, no âmbito dos processos de formação de professores, sobretudo no currículo que eles vivem e constroem cotidianamente.

Previamente, queremos concentrar nossa atenção no exercício de descrever, resumidamente, a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, e em particular como e quando passa a ser oferecido pela Universidade Federal da Bahia.

Essa descrição pautada nos processos de organização curricular, ainda que sinóptica, é muito relevante para evidenciar que a constituição do currículo materializa estratégias, que ele “é um artefato inventado para alterar” (MACEDO, 2002, p. 25). Além disso, descrever a itinerância curricular do curso de pedagogia visa ratificar a nossa compreensão do currículo como um campo que envolve embates de correlação de forças, em que se travam batalhas, oscilam poderes, emergem conflitos; campo instituído pela historicidade e instituinte de historicidades.

Esses aspectos foram prodigamente explicitados por Macedo, no prólogo da obra “Currículo e docência:...”, organizada por ele em 2003. Nesse provocativo texto, que narra o processo de construção curricular da Escola de Alta Instrução de Gênia Terceira, uma instituição criada como um grande investimento para a sedimentação definitiva no poder para aqueles que o exerciam, são sinalizadas essas relações:

As aulas começam, Delvékio e Risilis [...] exercem sobre a Escola de Alta Instrução de Gênia Terceira um controle político ao mesmo tempo estratégico e perverso [...] a real vida curricular da Escola de Alta Instrução de Gênia Terceira começa a ganhar corpo e feição. [...] em realidade o que imaginara o hegemônico poder das elites de Gênia Terceira já estava sendo corroído nas sincronias ainda em opacidade de professores e alunos transgressores da ordem estabelecida (MACEDO, 2003, p. 17 e 18).

4.1 O CURSO DE PEDAGOGIA: SURGIMENTO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE n.º 5/2005 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia) o curso de Pedagogia foi criado no Brasil a partir da preocupação com a formação de docentes para a escola secundária. Ao longo de sua história, teve como foco principal os processos educativos — em escolas e em outros ambientes —, em especial o nível de escolarização composto pelas séries iniciais, atualmente denominado Ensino Fundamental.

Surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei n.º 1190 de 1939, definida como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, naquele tempo, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estado e dos municípios.

Essa faculdade visava a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, pela qual o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área (Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Exatas e Arte), e a titulação de licenciado — que permitia atuar como professor —, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. Dessa forma, no esquema 3+1, como era conhecido, o curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência

Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente (SCHEIBE e AGUIAR, 1999).

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura resistiu a todas as legislações que foram elaboradas durante três décadas (Lei n.º 4.024/61 e dos pareceres CFE n.º 251/62 e CFE n.º 292/62), realidade que só modificou com a Lei 5.540/68 (Reforma Universitária). Essa lei facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações — Supervisão, Orientação, Administração, Inspeção Educacional e outras especialidades demandadas pelo mercado de trabalho —, e o Parecer CFE n.º 252/69, incorporado à Resolução CFE n.º 2/69, ambos de 1969, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia e indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos.

É relevante salientar que nos dias atuais, educadores (PIMENTA, 2001; SHEIBE e AGUIAR, 1999; BRZEZINSKI, 1996), criticam veemente o que prescrevia essa legislação. A crítica de Brzezinski decorre da sua posição em defender a docência como base da formação do pedagogo:

Ocorre que a realidade educacional brasileira revela o fato de que o professor preparado para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau passou a ser o professor das séries iniciais, sem ter formação específica para tal (BRZEZINSKI, 1996, p. 76).

Pimenta (2001) comenta que não se tem estudos que melhor esclareçam acerca de quais as necessidades sociais a institucionalização dos cursos de pedagogia e a profissionalização viriam a responder. Essa autora compreende, contudo, que “não seria descabido afirmar que a ampliação lenta e progressiva do sistema público de escolaridade básica se tornou uma dessas necessidades” (PIMENTA, 2001, p. 8).

Brzezinski (1996) afirma que, no início da década de 1980, algumas instituições de ensino, desatentas às exigências do momento histórico, realizaram reformas em seus currículos atendendo ao apelo tecnocrático, e deixaram de oferecer a habilitação em magistério, priorizando a formação

técnica. O foco desses cursos permaneceu nos processos relacionados ao ensino, à aprendizagem, além da gestão/administração escolar.

O curso de Pedagogia apresenta, atualmente, inegável diversificação curricular, se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau e da Educação Infantil. À proporção que isso acontecia, aumentou significativamente o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Essa conjuntura fez com que as instituições tivessem que enfrentar a problemática do (des)equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a suposta dicotomia teoria e prática.

Por conta disso, alguns críticos do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, que se abalizavam na concepção de Pedagogia como práxis. Sob este ponto de vista, consolidaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e da ação pedagógica que se concretiza na práxis social.

Nos anos 90, o curso de graduação em Pedagogia foi se constituindo como o principal *locus* da formação de professoras para atuar no Ensino Fundamental. Hoje, esse curso tem como finalidade principal formar profissionais capazes de exercer a docência tanto nesse nível de ensino e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, como para a atuação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares.

4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA: CONTEXTO INSTITUCIONAL

Na Universidade Federal da Bahia, o curso de Pedagogia foi criado através do Decreto Federal n.º 17.206 de 21 de novembro de 1944, na antiga Faculdade de Filosofia, unidade isolada de ensino superior, que a partir de 1946 passou a integrar a Universidade da Bahia e tinha como objetivo preparar professores para as matérias pedagógicas das Escolas Normais.

Com a Reforma Universitária (1969), foi transferido para a Faculdade de Educação e nesta ocasião — com base na Resolução n.º 02/69 do Conselho Federal de Educação —, seu currículo foi reformulado, passando a oferecer as habilitações: Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas.

O currículo elaborado em 1969 permaneceu até 1999, ano da implantação de uma nova proposta curricular resultante do processo de reformulação curricular²⁰, que se traduziu em aproximadamente um ano de estudos e discussões realizadas por um pequeno grupo de professores, membros do Colegiado, empenhados em adequar este currículo às exigências da legislação, do mundo do trabalho e da educação contemporâneos.

Nessa proposta, o curso tem como objetivos a formação de profissionais de educação capazes de: 1) compreender o fenômeno educativo na sua diversidade e complexidade, contextualizando-o socialmente no seu tempo e espaço; 2) atuar em instituições e processos educacionais desenvolvendo ações de ensino, planejamento, organização, gestão, coordenação, assessoria técnica, supervisão, avaliação e pesquisa.

O Curso está organizado em um prazo mínimo de oito semestres e prazo máximo de doze semestres letivos, com o desenvolvimento de componentes curriculares variados (disciplinas teórico-práticas, atividades, estágios), totalizando 3.200 horas e 113 créditos. Tendo em vista a

necessária articulação teórico-prática e com base nas orientações legais constitui-se de: a) vinte e cinco disciplinas obrigatórias; b) doze disciplinas optativas; c) atividades relacionadas com a prática da pesquisa em educação, expressas na elaboração de uma Monografia; d) estágios em atividades e instituições diversificadas; e) Estudos Independentes – aproveitamento de estudos e práticas na área de educação, e áreas afins, realizadas ao longo de todo o Curso, tais como: monitorias, cursos livres, cursos seqüenciais, participação em projetos de pesquisa e extensão, participação em eventos e quaisquer outras atividades similares.

O currículo atual foi concebido para responder aos anseios por mudanças no Curso de Pedagogia, reclamadas desde os anos oitenta, quando professores e alunos desta instituição formularam críticas e propostas alternativas ao modelo de curso implantado em 1969. Essas críticas e propostas foram reforçadas ao longo dos anos subseqüentes, com a incorporação de novas demandas impostas continuamente aos processos de formação dos profissionais de educação, pelas reivindicações das instituições organizadas em defesa da educação e pelas demandas sociais por uma formação competente dos seus profissionais.

²⁰ Aprovada pela Câmara do Ensino de Graduação em 22 de junho de 1999.

4.30 QUE O CURRÍCULO POSSIBILITA: A CRÍTICA DO PROCESSO FORMATIVO VIVENCIADO PELOS ESTUDANTES

Desvelado o nível macropolítico através do qual se instituiu o currículo do curso de Pedagogia, pautado, como observa MACEDO (2004), em práticas que se fixaram, predominantemente, em criar trajetórias e itinerários que representam ações de hiper-racionalização e controle do ato educativo, queremos deter nossa atenção e esforço para compreender como esse processo social se configura no cotidiano institucional — na sala de aula, nos corredores, nas práxis, nas (rel)ações entre os sujeitos instituintes.

Tal qual no primeiro nível, compreendemos que sua dimensão micropolítica é (in)tensa, caracterizada, principalmente, pela dialogicidade e dialeticidade constituinte das práxis, instituinte/instituída por (des)ordens, (in)concretudes, (in)acamentos.

Aceitando o currículo como práxis interativa (MACEDO, 2002) e, tendo em vista o nosso objeto de estudo, verificamos, junto a nossos colaboradores, como as práticas curriculares, bem como os elementos que instituem o curso de Pedagogia que participam, têm lhes permitido construir ou compreender significados de práxis e de práxis pedagógica.

Mel (estudante, 4º semestre) explicita uma questão que, a nosso ver, mostra como o processo formativo às vezes ajuda a criar uma compreensão dicotomizante e dicotomizada nos conceitos, especialmente o de práxis. Ela nos contou a experiência que teve no Magistério, em sua cidade natal, antes de fazer o curso de Pedagogia. Além da precariedade característica de uma escola situada na zona rural — classe multisseriada, com espaço físico limitado,... — ela conta que a formação dos professores se limitava a alguns encontros pedagógicos que não garantiam, aos professores, uma instrumentalização suficiente para atender às demandas que emergiam do cotidiano escolar. Por conta dessa realidade, ela revela seu desejo de

retornar à sua cidade e contribuir para que essa realidade se modifique, havendo melhoria qualitativa do / no âmbito educacional e nos / dos processos educativos. Para ela os cursos de Pedagogia têm possibilitado meios para concretizar esse desejo. Vejamos o que comenta:

Agora, eu acho assim, no decorrer de todo o curso, eu tenho tentado fazer... Trilhar por esse caminho... Que a gente tem todo o aparato teórico, e cabe, sim, à gente refletir sobre o que a gente recebe teoricamente e tentar implantar na prática, porque é algo que a gente vai levar daqui, a gente não vai ficar somente dentro da academia, estudando, estudando, sem por em prática. Então, eu acho que... O conjunto, o curso em si propõe isso, mas você deve partir muito mais do aluno. De tentar buscar essa dialética [...] não sei se empreguei certo, mas essa constante reflexão da teoria, de por em prática, de reflexão da própria prática (Mel, 4º semestre).

Há, nessa fala, uma questão que queremos analisar. Ainda que para essa estudante o currículo do curso possibilite compreender que a relação pedagógica (e também a práxis) se estabelece através do exercício dialético — no qual o sujeito reflete sobre a teoria, coloca sua reflexão em prática, e depois reflete sobre essa prática — ela não consegue perceber que ao fazer esse exercício já não pode mais “receber teoricamente”, nem “implantar na prática” coisa nenhuma. Que o resultado desse processo é de (re)elaboração teórica e de experiência, e, portanto, implica ação, movimento, ampliação.

Considerando a fala desta estudante, é como se o sujeito que realiza concretamente o currículo através do seu processo formativo fosse um receptáculo que, através de processos internos, transforma a teoria recebida e fosse experienciá-la em campos que não incluem o próprio processo formativo, não existindo, conseqüentemente, atualizações no currículo que constrói cotidianamente. O que passa a valer, concretamente, é a sua dimensão instituída.

As relações dicotomizadas e dicotomizantes entre o pensar e o agir na conceituação de práxis (e na elaboração das práxis) são favorecidas na vivência do currículo. Ele ganha status de teoria, de substrato teórico para a prática que vai ser vivenciada no âmbito da profissão escolhida, especificamente na atuação do pedagogo e do professor, mas é desconsiderado como uma forma possível de vivenciar essa profissão. A relação que se estabelece é de fora para dentro, privilegiando-se o conhecimento elaborado pelo outro. Um dos fatores que podem ser considerados responsáveis por essa configuração é trazido por **Marcos** quando desabafa:

A gente, quando entra na academia, tem a visão de teoria como esse conhecimento científico. E o que acontece muitas vezes é que a escola acaba por menosprezar essa outra teoria que os sujeitos podem estar construindo...

Marcos se refere, claramente, a algo muito recorrente (sobretudo nas entrevistas que realizamos e nos questionários): a compreensão de teoria somente como ciência, como resultado do processo de hipotetização, verificação, constatação e validação suplantando entendê-la como prática / fazer reflexivo, algo que é elaborado pelo sujeito da ação enquanto ele participa de um determinado contexto. Se o menosprezo que Marcos cita acontece, está implícito que desprezamos também os saberes que são construídos pelos sujeitos no cotidiano. E ele continua:

Eu tenho que estudar sociologia, Durkheim, Marx, mas eu fico me perguntando: *pô, esses caras falaram isso, mas será que eu, sem ter estudado tudo isso, será que eu não sabia disso tudo que eles já falaram?* [...] A gente não pode desprezar todo esse conhecimento porque, de certa forma, eu penso assim: *eu pensei isso e um cara lá, há não sei quantos anos já pensava. É fantástico!* Isso é muito bom porque reforça essas idéias que eu estou construindo, essas idéias que eu estou... até de certa

forma, eu tenho condições de ampliar, ir além daquilo que eu tinha formulado antes.

Na percepção de Marcos, falta ao currículo promover o conhecimento elaborado no cotidiano como tão importante quanto o que já está sistematizado e legitimado como matrizes epistemológicas e/ou filosóficas. Nesse sentido, ele deve, inclusive, possibilitar que o vetor das relações entre esses dois tipos de conhecimento seja dialogicizado. Uma fala de Hamilton (estudante, 7º semestre) reitera a compreensão de Marcos, quando ele relata uma das experiências que teve no campo da educação, antes de vir fazer o curso de Pedagogia:

Esse projeto era super interessante, [...] apesar da formação na época a gente não discutia os referenciais teóricos que influenciavam esses cursos (acho que era uma grande falha do projeto) e só hoje eu pude perceber que o projeto trabalhava com as idéias, particularmente, de Freinet e Piaget. Então, hoje, conhecendo o trabalho de Freinet, as suas idéias, etc. foi que eu vim relacionar com o que a gente fazia na época. Depois que eu entrei na Pedagogia foi que eu vim entender aquela coisa. Nós fazemos cursos, encontros, treinamentos, uma série de outras coisas, mas você não conseguia capturar essa coisa. Quer dizer, reproduzia muito o quê os orientadores e que a coordenação pedagógica traspassava pra gente, mas de forma mecânica. Então, hoje eu pude compreender, se eu soubesse mais sobre essas coisas, sobre essas concepções teóricas, essas idéias desses teóricos talvez a gente tivesse podido ter um rendimento maior [...] A gente desenvolveu o processo, víamos o resultado, mas não entendíamos muito o que estava acontecendo ou como poderia interferir pra melhorá-lo. Eu achei isso talvez uma falha, mas era um processo.

Em sua fala, além de reiterar o pensamento anterior, Hamilton nos ajuda a compreender o caráter significativo do currículo. Foi a partir das discussões proporcionadas pelo curso (e, portanto, do currículo) que esse estudante pôde compreender sua experiência, e formular uma crítica sobre

ela. Questionado sobre o que modificou no seu pensar, no refletir, no agir, quando começou a cursar Pedagogia, **Hamilton** sinaliza:

A impressão que eu tenho é que acaba trabalhando muito no plano das idéias, das teorias, das concepções, dos referenciais,... [...] Isso me ajudou a entender outros processos porque você tem a possibilidade de sair da experiência e poder vê-la por outros ângulos, outras dinâmicas... Hoje eu já posso participar de experiências e ao mesmo tempo poder refleti-la a partir de contribuições que estão em outro campo, ou que estiveram em outros campos, ou a partir da relação interdisciplinar de outros conhecimentos, em outras áreas, entendeu? ou seja, da psicologia, da antropologia, e naquela coisa eu não podia, entendeu? a partir daquela experiência eu tinha mais essa limitação, interagir com esses outros campos. Então, eu acho que essa relação me proporcionou isso.

Para ele, a experiência vivenciada no curso (originada no currículo), ao possibilitar o conhecimento dos olhares de outros sujeitos, lhe proporcionou ter outros olhares, fez com que transformasse sua compreensão a respeito do ato educativo e (re)significasse sua práxis. A vinculação entre o conhecimento acadêmico produzido por um olhar distante da experiência lhe deu uma outra percepção sobre a realidade. A nós ficou evidenciado que através do curso de Pedagogia lhe foi permitido materializar a ação reflexiva, ação esta que teve como fundamento o cruzamento entre os temas versados em suas práticas curriculares e as experiências que viveu nos movimentos populares e sindicais.

Assim como Hamilton, **Ana Rute** (estudante, 4º semestre) também assinala que, por conta de sua experiência anterior, ela percebe com mais facilidade a trama que vai intrinsecar referenciais teóricos (conteúdos privilegiados no currículo do curso) e a prática professoral: “eu consigo fazer o link entre os conhecimentos que eu tenho hoje e a sala de aula porque eu já tive uma formação pra professor. Então eu consigo [...], eu começo fazer aqueles elos”. Entretanto, essa aluna tece forte crítica ao currículo, quando expressa:

Se eu nunca tivesse posto um pé numa sala de aula, vivido aquela realidade, e até observado as minhas dificuldades, as minhas carências enquanto professora, não poderia estar

fazendo essa ligação. E observo isso na forma como outros colegas encaram nas falas deles; [observo] que eles conhecem a teoria — *eu acho que é assim, eu penso que é assim, eu penso que pode acontecer assim...* Mas não tem nenhuma ligação com uma realidade de uma sala de aula. É totalmente diferente!

Mais adiante ela persiste:

Os conhecimentos que a gente constrói aqui dariam certo num modelo de sala de aula, vamos dizer assim, onde os alunos estivessem lá, realmente todos dispostos a aprender, todos querendo (risos) aprender alguma coisa. (Ana Rute)

Analisando os dois excertos compreendemos que para essa estudante o curso (e, desta forma, o currículo) peca em não preparar o sujeito que está sendo formado — e que não viveu ainda experiências educacionais como docente — para uma realidade bastante diferente daquela que ele espera, para encontrar uma sala de aula abarrotada de sujeitos que, ao se depararem com os temas abordados pelo currículo da escola, não são afetados por eles; alunos que não desejam aprender o que nós, professores, consideramos ser importante que eles aprendam; que cada indivíduo daquele grupo tem o seu modo de viver, seu contexto, seus interesses. Ana Rute percebe que é preciso fazer uma ligação entre os contextos, tentar se misturar. Ela questiona:

A gente, aqui na faculdade, fica muito enquanto isso..., Enquanto aquilo..., Muito assim... No filosófico, mas a gente tem que descer um pouco do salto e pensar: “puxa vida! O que é que eu vou fazer agora?” Como é que eu vou ajudar essa criança a evoluir um pouco mais, a encarar a educação um algo melhor?

Na experiência que vive como estudante do curso de Pedagogia, Ana Rute entende que ele não visa formar os sujeitos para ensinar. O curso engendra preparar seus estudantes para pensar a educação “mas aquilo mais de fora, não o corpo a corpo que é necessário pra quem vai ensinar”. Sendo assim ela avalia que o currículo não permite que os conhecimentos abordados, “às vezes tão valiosos”, tornem possível a efetivação “de uma prática mesmo pedagógica”. Escutar essas palavras nos levou a uma importante constatação: quando não parte da experiência, o currículo, por si só, não consegue fazer com que não prevaleça a dimensão ideal, conjectural e romântica. Marx, em sua crítica ao materialismo de Feuerbach (crítica que é pertinente também ao idealismo) já chamou nossa atenção para esses aspectos:

É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade ou a irrealidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente escolástico. (II tese)

Todavia, é imprescindível retomar a experiência como constituída pelo fazer reflexivo, que ela implica no exercício do teorizar, do refletir. A experiência não está de modo algum dicotomizada da teoria. Antes é dialogicizada por essa outra. E não porque o processo em que experiência e teoria dialogam é racionalizado / hierarquizado de uma forma linear.

Muito tem se sugerido que o pensar sobre a ação implica num constante distanciamento do fazer pedagógico, no sentido de se propiciar uma reflexão mais ampla e aprofundada sobre ele, problematizando situações vivenciadas; buscando novos elementos que permitam uma abordagem e uma análise mais ampla das questões colocadas e, finalmente, possibilitem o seu redimensionamento.

A nosso ver, o processo se dá exatamente às avessas: para que a reflexão seja profunda e fecunda, quanto mais imerso na práxis melhor. A reflexão eclode exatamente num no momento de maior intensidade. O educador reflete sobre as suas práticas, sobre as aulas, sobre a escola, enfim, sobre tudo o que está a sua volta; e essa reflexão, muitas vezes, não espera o caminho que ele percorre quando volta para casa. Ela acontece no cotidiano, no momento em que a experiência é viva.

A entrevista que realizamos com essa estudante foi bastante profícua. Principalmente quando a ela indagamos sobre como os elementos que constituem o currículo do curso auxiliaram (ou dificultaram) a que chegasse ao significado de práxis (e à compreensão de práxis pedagógica) que relaciona incondicionalmente teoria e prática. Como aspectos que a ajudaram na elaboração dessas noções ela destacou:

Especificamente através das aulas de filosofia, que foi onde eu ouvi pela primeira vez esse termo, e a explicação dele, que eu pude perceber isso, não só perceber no sentido de ouvir a explicação sobre o que fosse, mas pude vivenciar que era isso. Nas nossas aulas a gente estava sempre construindo nossos conhecimentos. Então, não tinha uma teoria e prática, tinha o conhecimento propriamente dito. Ele ia sendo construído a base das nossas leituras, das nossas interpretações (**Ana Rute**)

Contudo, ela também assinala alguns aspectos que dificultaram o seu processo elaborativo. Nesse âmbito, destacou que os principais obstáculos se referiram, sobretudo, à contradição revelada entre práticas discursivas e as práxis pedagógicas de alguns professores:

A gente acredita que todo mundo tem um conhecimento, todo mundo tem uma contribuição a dar. Mas, muitas vezes, aquela contribuição, aquele conhecimento não é o que é esperado pelo professor, o professor tem o seu conhecimento, e tem também assim, vamos dizer, uma expectativa do que venha. Então,

quando ele não ouve aquele aluno, quando aquele estudante não satisfaz as expectativas do professor, ele vai acreditar que o aluno não conhece, ou não tem conhecimento [...]. Então, muitas disciplinas, muitos professores aqui na faculdade fazem isso. Tem o discurso de que você constrói seus conhecimentos e que discordar é bom, que criticar é bom, de que ser um indivíduo crítico é bom, é positivo, mas parece que isso é um dever de casa (risos).

O que Ana Rute traz à baila é, no mínimo, desconcertante: supor que num curso de formação de pedagogos circulam profissionais que declaram ser (ou praticar) de uma maneira, mas na sua práxis cotidiana, com seus alunos, não demonstram nada daquilo que discursam; ou então, tem uma prática completamente diferente daquela que quer impor ao estudante, numa quase exortação ao adágio popular faça o que digo, não faça o que faço. Corroborando com a percepção de Ana Rute, Fulvia expõe essa contradição:

Tem alguns profissionais, professores que passaram por esse processo meu de formação que eu realmente admiro a prática, e tenho exemplos a serem seguidos, mas tenho outros que, realmente, eu quero descartar.

À primeira vista isso parece incabível. No entanto, o que se mostra conflitante nessas práxis é, certamente, o que vai se revelar como sua propriedade mais fecunda. O que falta no currículo permite-lhe ser aberto. Mais que isso, transforma ele próprio em abertura. É essa abertura que é desvelada por **Fulvia** quando narra um fato ocorrido entre ela e um dos docentes do curso:

Aconteceu uma coisa comigo no segundo semestre... Tomei o trabalho de uma profissional como algo que eu não quero seguir, de jeito nenhum, no dia em que eu for professora [...] esse tipo de profissional eu não quero ser [...] E serviu pra eu visse esse tipo de prática e dissesse: *Não é isso que eu quero,*

não é esse tipo de condução de processos de educação que eu quero pra mim.

Fulvia, em sua entrevista, vai tratar de outros aspectos relacionados às permissões do currículo para o processo de significação da práxis. Ela ressalta que tão importante quanto o currículo vivenciado através das disciplinas, as chamadas atividades extracurriculares provocam no processo formativo densidade e qualidade, o que vai garantir, certamente, competência profissional:

Aqueles que realmente querem participar, que querem vivenciar isso aqui, saem com uma bagagem muito maior [...] do que aqueles que cursam as disciplinas obrigatórias, tem a obrigatoriedade de optar por algumas outras, e vão embora. Tem a obrigatoriedade de optar por algumas **(risos)** porque não podem sair sem fazer as optativas **(risos)**. Escolhem algumas que são obrigadas a escolher **(risos)**. Então, eu tenho certeza, não querendo me sobrepor com relação a esses, mas eu acho que vou sair daqui com um pouco mais de bagagem.

Com essa fala, Fulvia traz uma ponderação extremamente importante. Ela revela que as práticas curriculares possibilitam aos sujeitos em formação a construção de significados de práxis, como admite que na graduação, ainda é muito marcante a não-valorização deste campo/espço institucional para ir além, atravessando a “fronteira do ser e o mais ser”, como menciona Freire (1976). Fulvia faz uma crítica contundente às “pessoas que querem somente aquilo — o arroz com feijão — e ir embora”.

Em nossa percepção, entretanto, a crítica é tão significativa quanto a contradição revelada: podemos imaginar que alguém que participa de um processo formativo institucionalizado não queira fazer, desse processo, o melhor que ele possa ser feito? Podemos! Podemos perceber que o processo

construído por esse sujeito pode revelar outros significantes e motivações que não as institucionais? Devemos!

Compreender o currículo como processo que possibilita a (re)significação dos conceitos e das práticas implica em entendê-lo constituído e problematizado pelas relações sociais, políticas, profissionais, etc. estabelecidas nos âmbitos interno e externo da instituição (e das práticas pensadas por elas) que o está formando.

Identificar o currículo como processo e artefato social nos permitiu percebê-lo, no âmbito dos processos educativos, como campo/espço/cenário em que são produzidos os significados. Nesse sentido, nossa percepção foi potencializada com as contribuições de Cornelius Castoriadis (1982), quando discorre acerca das significações imaginárias sociais e do papel que estas significações exercem na instituição histórica da sociedade, debatidas em sua obra *A Instituição Imaginária da Sociedade*, e afirma que a instituição da sociedade²¹ é, sobretudo, a instituição de um mundo de significações: “tudo aquilo que é, de uma maneira ou de outra, captado ou percebido pela sociedade, deve significar alguma coisa, deve ser investido de significação” (1982, p.274).

Castoriadis assevera que a sociedade — magma e magma de magmas — cria, direta e indiretamente, as significações em e por sua linguagem, considerada em duas dimensões — enquanto é código e enquanto é língua — que se constituem a partir de lógicas diferentes. A nosso ver, a pesquisa revelou que as práticas curriculares, que aqui foram definidas como processo e artefato sociais, também se caracterizam por essas duas dimensões relacionadas aos processos significativos.

Através das falas dos sujeitos que participaram dessa pesquisa nos foi possibilitado, enfim, perceber as práticas curriculares em sua aproximação com a dimensão da linguagem que se refere às significações enquanto

²¹ Que não deve ser compreendida como um conjunto ou sistema simplesmente funcional, nem somente como uma rede simbólica.

magma, ambiência em que há fundições mais espessas, pontos nodosos em constante movimento.

Assim como o magma, conforme tratado por Castoriadis, o processo de significação que o currículo permite “não pára de se mexer, de dilatar e de baixar o nível, liquefazer o que era sólido e solidificar o que não era quase nada” (1982, p. 284). Neste âmbito, inferimos que as práticas curriculares estão permanentemente possibilitando a emergência de significados outros que não os já registrados, no fazer instituinte contínuo dos que delas participam.

*Como voz, esta narrativa criou raízes, tornou-se flor alada
[...] a realidade é que se tornou voz.*

Roberto Sidnei Macedo

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE FICOU EM NÓS?

Esse trabalho, contextualizado num tempo reconhecido e marcado pela alta complexidade, é um estudo que tem como intenção analisar a construção de significados de práxis por alunos e professores do Curso de Pedagogia da UFBA.

O primeiro capítulo buscou delinear, em primeiro lugar, a conjuntura social, política e educacional em que o nosso objeto de estudo — os significados de práxis construídos por alunos e professores do curso de Pedagogia — está inserido.

Procuramos evidenciar os motivos pelos quais o escolhemos (ou ele nos escolheu). Nascido de uma antiga preocupação ainda como aluna deste curso envolvendo, o objeto se tornou mais provocativo, quando iniciamos nossa atuação em atividades de pesquisa e em práticas de formação de professores.

Descrevenos e caracterizamos a itinerância da pesquisa, o processo de construção do trabalho pelo pesquisador para atingir os objetivos propostos, bem como evidenciar a nossa base teórico-metodológica — a abordagem qualitativa de pesquisa —, construída a partir da perspectiva epistemológica multirreferencial e do aporte crítico fenomenológico.

Além de revelar a nossa implicação com o objeto, identificamos o método científico adotado e os procedimentos de levantamento e análise dos dados / informações.

O segundo capítulo focaliza os significados de práxis revelados pelos alunos, contrastando-os com referenciais já construídos e disponíveis na literatura, e as observações de campo. Partindo de um delineamento conceitual do processo de significação — a partir das contribuições de Vygotsky (1993), Hjelmslev (1978) e Castoriadis (1982) — pudemos constatar que os significados de práxis expostos pelos entrevistados se aproximam /

coadunam com a percepção conceitual de alguns filósofos clássicos, a exemplo Plantão, Aristóteles; de representantes do idealismo (Kant e Hegel) e do materialismo alemão — Marx —. As narrativas dos entrevistados também sinalizaram compreender a práxis como uma relação dialógica e dialética, produzida na reflexão do que foi praticado.

Um aspecto bastante interessante foi revelado por algumas narrativas quando estas se referiram ao significado de práxis como rotina, o que nos possibilitou realizar uma análise bastante densa a respeito do que é denominado senso comum, do ritual escolar e da reiteratividade das práticas. Nesse sentido, McLaren nos deu aporte para considerar tal tentativa de aproximação entre ritual e rotina como uma falsificação do sentido original; tal qual pensamos desta aproximação entre rotina e práxis. Compreendemos que a rotina é uma dimensão da práxis, mas indubitavelmente, não são análogas.

Identificamos, portanto, que no contexto escolar em que a práxis tem significado rotina a ação do professor fica restrita ao instituído, ao “planejado” e a previsto, não abrindo espaços para o instituinte, o emergente o imprevisto.

Enfocamos a compreensão de práxis pedagógica revelada pelos colaboradores, examinando como os resultados do processo de significação influenciam a (re)elaboração de práticas educativas. A partir do processo de análise e interpretação das informações levantadas pudemos inferir que, mesmo sendo na locução relacionada ao universo filosófico, o termo práxis se revelou expressivamente profícuo no âmbito dos processos formativos.

Ao se referirem a ela, apesar de alguns entrevistados compreenderem a práxis pedagógica em relação direta com o significado que deram a práxis, existiram aqueles que sinalizaram compreende-la, no âmbito do trabalho do professor, como lócus da produção de saberes (com)partilhados.

Tomando aporte teórico na discussão que Imbert (2003), Freire (1978), Sá, Tourinho e Fagundes (2000) fazem ao se referirem à dimensão práxis do

conhecimento; a fala dos estudantes; e também as nossas observações; analisamos a prática pedagógica de duas professoras envolvidas com o curso. Esta análise evidenciou que essas práticas instituem-se na dialogicidade.

Procuramos discutir, nesse trabalho, as contribuições do currículo do curso investigado para os processos de significação e (re)elaboração da práxis indicadas pelos entrevistados. Para isso, partimos de uma descrição dos processos de organização curricular que o curso vem enfrentado desde seu surgimento, na década de 30 do século passado, tomando como referência o contexto brasileiro e o institucional. E enfocamos as considerações dos estudantes no que diz respeito ao processo de significação permitido pelas práticas curriculares.

Por fim, consideramos que as questões aqui se revelaram temas profícuos e relevantes. Ao evidenciar as aproximações possíveis entre referenciais teóricos já construídos e os significados / conceitos de práxis levantados durante a pesquisa citada anteriormente, bem como quando analisamos alguns dos significados identificados (notadamente o que mais causaram inquietação), esperamos ter contribuído acerca de aspectos relevantes à prática docente e à questão da formação do professor, formação esta que tem (ou deveria ter) o objetivo de desenvolver nos sujeitos a capacidade de elaboração/reflexão/re-elaboração do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ABRÃO, B. S. **História da filosofia**, São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores)

AMORIM, N. **A Praxis pedagógica no processo de escolarização** – o caso Camaçari. Salvador: Faculdade de Educação / Universidade Federal da Bahia, 1990. Dissertação de Mestrado.

ARDOINO, J. **Complexité**, Paris: Universidade de Paris VIII, juin/1992.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martins Claret, 2002 (Coleção A obra-prima de cada autor).

BARDIN, L. Na; **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977, 228p.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1972.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção social da realidade**, 18^a ed., Petrópolis: Editora Vozes, 1985

BOBBIO, N. et al. **Dicionário de Política**. Trad. Carmen C. Varreala et. al. Brasília: Editora Universitária da UnB, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K., **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1999.

BOHM, David. **A totalidade e a ordem implicada**. Trad. Mauro Campos Silva. São Paulo: Cultrix, 1992.

BOTTOMORE, T (Editor). Práxis. **Dicionário do pensamento marxista**. GUIMARÃES, A. M. (org. da Edição Brasileira). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997, p. 292 a 296.

BRASIL. Parecer CNE 05/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga

- Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1990.
- BRUNER, JEROME. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca em movimento**. Campinas: Papirus, 1996 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- CARVALHO, M.C.B.; PAULO NETTO, J. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1989.
- CARVALHO, M. I. Uma pós-moderna instituição medieval: a universidade atingindo o século XXI. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n.º 12, jul./dez., 1999.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- COULON, A. **Etnometodologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- CRUZ, C. F. S. A filosofia e a formação do educador – dever do estado, tarefa da universidade. In: ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1996 (Questões de Nossa Época).
- DEMO, P. Demarcação Científica. In: **Metodologia científica em ciências sociais**. SP: Atlas, 1978.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. **Educação e Sociedade**, v.24, n.83, p.601-625, ago. 2003.
- DUBOIS, Jean et al. Significado. **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1998.
- FAGUNDES, N.; SÁ, M. R. G. B. de; TOURINHO, M. A. **NOESIS: Revista do Núcleo de Currículo, Comunicação e Cultura**. v. 1, n.º 1, Salvador: NEPEC/PPGE/FACED, 2000.
- FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIGOTTO, G. O enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional (mimeo), 1987. (**Simpósio sobre diferentes enfoques na pesquisa educacional brasileira**, Vitória – ES, 1987).

FRÓES BURNHAM, T. Análise Contrastiva: memória da construção de uma metodologia para investigar a tradução de conhecimento científico em conhecimento público. **Data Grama Zero – Revista de Ciência da Informação**, v.3 n.3, junho 2002. Artigo capturado em http://www.dgz.org.br/jun02/F_I_art.htm, em 23.01.2003.

_____. O currículo necessário para a formação do cidadão trabalhador. **Revista de educação CEAP**, Salvador, v. 8, n. 30, p. 07-19, 2000.

_____. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: Três Referências Polêmicas para a Compreensão do Currículo Escolar. In.: BARBOSA, J. (org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCar, 1998.

_____. **Cognitive aspects on the implementation of lesson by biology student-teachers**. Southampton, University of Southampton Faculty of Educational Studies, 1983 (unpublished PhD thesis).

GALEFFI, D. **O Ser-sendo da filosofia**: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

GATTI, B. A.; ESPÓSITO, Y; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau – perfil e expectativas. In: SERBINO, R. et. al. (orgs.) **Formação de Professores**, São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Saber local**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1997.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente?. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

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

GIUST-DESPRAIRIES, F. Reflexão epistemológica sobre a multirreferencialidade. Trad. Mara Amália Ramos. In: BARBOSA, J. (org.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão da tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

GRANJO, M. H. B. **Agnes Heller**: filosofia, moral e educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998. (Coleção Educação e Conhecimento)

GUIRAUD, P. **A semântica**. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

HABERMAS, J. **Teoria y práxis: estudios de filosofia social**, Madrid: Technos, 1987.

HADJI, C. **Pensar e agir a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. 8. ed Petrópolis: Vozes, 2000.

HELLER, A. **O Cotidiano e a história**, 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HJELMSLEV, Louis T. Prolegômenos a uma teoria da linguagem. In.: **Textos selecionados / Ferdinand Saussure, Roman Jakobson, Louis Trolle Hjelmslev, Noam Chomsky**. Trad. de Carlos Vogt... (et al.). 2. ed., São Paulo: Editora Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

HOZ, V. G. (Editor). Práticas pedagógicas. **Dicionário de Pedagogia Labor**. Tomo II (G a Z). Barcelona: Editorial Labor, 1964, p. 728.

HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Lisboa: Ed. 70, 1986.

IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Para uma práxis pedagógica**. Trad. de Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano Editora, 2003.

PRAXIS. Verbetes. In: **Dicionário do pensamento social do século XX**. [Editado por Willian Outhwaite / Tom Bottomore (Inglaterra); Renato Lessa e Wanderley G. dos Santos (Brasil)] Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio, 7. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LACAN, J. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

LEVIÑAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1977.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed., São Paulo: Cortez, 2004.

LOURAU, R. Autorreferencialidade, monorreferencialidade, multirreferencialidade e implicação. Trad. de Sidney Barbosa. In: BARBOSA, J. (org.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão da tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cad. Pesquisa**, vol.35, n. 125, São Paulo, Mai/Ago, 2005, p.81-109.

MACEDO, E. F. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: Para onde caminha a educação? Trabalho apresentado na XXIII Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 24 e 28 de setembro de 2000.

MACEDO, R. S.; SILVA, G. M.; TORRES, M. M. (orgs.). **Currículo e docência: tensões contemporâneas, interfaces pós-formais**. Salvador: EdUNEB: 2003.

MACEDO, R. S. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. O currículo como trajetória, itinerário, itinerância e errância. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED: “Educação não é privilégio”, Caxambu, 24 a 28/09/2000.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A transformação do político - a tribalização do mundo**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MALHEIROS, N. N. Trabalho e Educação: algumas reflexões. Comunicação oral no XVI EPENN - **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, em São Cristóvão, Sergipe, 2003.

MARQUES, M. O. **A Formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

MARX, K. Teses contra Feuerbach. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã (I – Feuerbach)**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira, 7ª edição, São Paulo: Hucitec, 1989.

McLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Trad. Juracy C. Marques. Petrópolis: Vozes, 1991.

MEC/ SESu. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia **Proposta de diretrizes curriculares de pedagogia**. Capturado na URL <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/Pedagog-DC.rtf> , em 17/11/2002, às 13:45h.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, M. M. R. A. e MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores**. São Carlos: EdUFSCar / FINEP, 1996.

MORA, J. F. Práxis. **Dicionário de filosofia**. [tradução Roberto Leal Ferreira, Álvaro Cabral], 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In.: CANEN, A; MOREIRA, A. F. B (orgs.) et al. **Ênfases e omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte de competência técnica. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 5. n. 14. p. 91-97, 1983.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: 1999.

_____. **As formas de silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed., Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Pontes, 1987.

PAIS, José M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: estrutura e conhecimento**. Campinas: Pontes, 1997

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. 3. ed., São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **Semiótica e filosofia**. 9. ed., São Paulo: Cultrix, 1993.

PEREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. (ed.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

QUEIROZ, D. **Raça, gênero e desempenho acadêmico**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2001.

REDPECT. Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção sobre Informação Currículo e Trabalho. **Gestão de conhecimento no nordeste brasileiro: espaços de (in)formação e trabalho**. Projeto de Pesquisa. CNPq, 2001.

REDPECT. Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção sobre Informação Currículo e Trabalho. **Impactos/demandas da globalização e das novas tecnologias na formação do cidadão-trabalhador no estado da Bahia**. Projeto de Pesquisa. CNPq, 1999.

REDPECT. Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção sobre Informação Currículo e Trabalho. **Demandas da globalização e das novas tecnologias na formação do cidadão-trabalhador**. Projeto de Pesquisa. CNPq, 1997.

SÁ, M. R. G. B. de. **Hermenêutica de um currículo**: o curso de Pedagogia da UFBA. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2004.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice** – o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo razão e emoção. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SARTRE, J. P. **O Ser e o Nada**: Concepção fenomenológica da educação. Tradução: Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

SCHEIBE, B. S.; AGUIAR, M. A. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.º 68, dezembro/99.

SERPA, L. F. Sobre a práxis pedagógica. **Educação em Debate**, v. 14, n.º 2, p. 21-25, jul/dez, 1987.

SILVA, B et al. **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, Instituto de Documentação / Fundação Getúlio Vargas, 1986.

TOURAINE, A. **Crítica da Modernidade**. 2. ed., Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e Competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, vol. 22, n.º 74, abril/2001.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. Trad. de Luiz Fernando Cardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

VAZ, H. C. de L. **Escritos de filosofia II – ética e cultura**, 3. ed., São Paulo: Loyola, 2000 (Coleção Filosofia).

VELOSO, C. **Circuladô**. São Paulo: Polygram, 1991. CD, digital áudio.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Coleção Psicologia e Pedagogia)

WELLS, H. G. A redescoberta do único. **Revista Estudos Avançados**. Vol. 9, n.º 25, 1995.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.115-138.

ZUIN, A. A. S. **Indústria Cultural e Educação**: o novo canto da sereia. 1. ed., São Paulo: Autores Associados, 1999

APÊNDICES

APENDICE A — Questionário aplicado com os alunos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado(a) Aluno(a),

Como é do seu conhecimento, devido a minha participação como aluna do curso de mestrado desta Faculdade, realizo uma pesquisa que tem como foco de estudo a construção de significados / conceitos de práxis no cotidiano do curso de Pedagogia da UFBA, e por conta deste trabalho, venho realizando observações sistemáticas durante as aulas das disciplinas EDC 277 - *Filosofia de Educação II* e EDC 282 - *Trabalho e Educação*, neste semestre. As informações levantadas até o presente momento demonstram o potencial e a beleza que o objeto possui para discutir, para além do curso de pedagogia, a construção de práticas diferenciadas na área da formação de professores, nos diversos níveis.

Durante a realização da pesquisa de campo, percebemos ser extremamente relevante buscar por uma multiplicidade de olhares, o que nos possibilitará a compreensão do objeto em foco através de uma perspectiva complexa e multirreferencial. Neste sentido, consideramos imprescindível a sua participação na pesquisa intitulada *Significados de praxis no curso de Pedagogia: construções do / no cotidiano*, respondendo o questionário formulado com perguntas abertas, em anexo.

Agradecemos a sua importantíssima colaboração,

Salvador, 11 de novembro de 2003.

**MARIA LUIZA COUTINHO SEIXAS
Mestranda em Educação – PPGE / FACED / UFBA**

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

Pesquisa: Significados de *praxis* no curso de Pedagogia: construções do / no cotidiano

Questionário - Alunos

Identificação do Aluno

Nome: _____

Natural de: _____ Idade: _____

Instituição onde estudou o 2º grau: Pública Privada

Nome: _____

Curso concluído: _____

Ano de ingresso no curso de Pedagogia da UFBA: _____

Se transferido: a) qual a faculdade / universidade cursada anteriormente?

b) em que semestre se encontra? _____

Questões

1) Por que escolheu ingressar (ou transferir-se) no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia?

2) Para você, o que é / significa práxis?

3) A disciplina **Filosofia da Educação II** se constitui num elemento mediador da construção desse conceito/significado?

Sim. De que forma?

Não. Por que?

4) A disciplina **Trabalho e Educação** se constitui num elemento mediador da construção desse conceito/significado?

Sim. De que forma?

Não. Por que?

5) A participação nessas disciplinas dificultam / dificultaram a construção desse conceito / significado?

Sim. Não

5.1. De que forma?

6) âmbito geral, que elementos do seu curso (aulas de outras disciplinas, estágios, grupos de estudos, grupos de pesquisa e/ou extensão universitária) e de outras práticas vivenciadas (profissional, social, política, religiosa...) tem influenciado na construção desse conceito / significado?

7) O que você compreende por práxis pedagógica?

8) Considerando que a formação profissional é um processo histórico concretizado no fazer cotidiano, na sua opinião, que contribuições os elementos constitutivos do seu curso trazem para, ampliada ou restritamente, compreender / (re)significar / transformar a prática de alunos e professores?

APENDICE B — Roteiro de entrevista (alunos/as)

Significados de *praxis* no curso de Pedagogia: Construções do / no cotidiano

1ª PARTE

Processo de formação do entrevistado

- ❖ Como chegou no curso de Pedagogia

2ª PARTE

Práxis

- ❖ Significado de práxis
- ❖ Elementos do curso de Pedagogia (referenciais teóricos, aulas, estágios, etc.) e de práticas profissionais vivenciadas que:
 - ajudaram na construção desse significado
 - dificultaram na construção desse significado

3ª PARTE

Práxis Pedagógica

- ❖ Significado; o que é.
- ❖ Como se concretiza (processo formativo)
 - ❖ Aulas
 - ❖ Estágios / práticas profissionais
 - ❖ Estudos independentes (participação em grupos de estudo, projetos de pesquisa, atividades de extensão universitária: ACC)

APÊNDICE C — Ensaio

FORMAR CONCEITOS, CONSTRUIR SIGNIFICADOS...

Maria Luiza C. Seixas

A produção de significados: alguns referenciais

Levando em consideração o objetivo principal desta pesquisa, se faz premente delinear, antes mesmo de penetrar na análise da praxis e seus significados revelados pela investigação, em que bases compreendemos os processos de significação no / do sujeito. Esboçando os contornos etimológicos do significar, apuramos que ele nos aproxima dos sentidos — visão, audição, olfato, paladar e tato — e de outros sentidos: do designar, do compreender, do representar, da acepção, do espírito, da essência.

Compreendido como a possibilidade de referência de um signo a um objeto (formação de conceitos), o significado é matéria de reflexão filosófica desde a Grécia Antiga, através dos Estóicos, grupo que o considerava “como aquilo que parece revelar alguma coisa, aquilo que é indicativo de algo obscuro, não manifesto” (ABBAGNANO, 1982, p. 861), e que reconhecia nele três elementos que se relacionam: o significado, aquilo que significa e aquilo que é. É, portanto, uma representação racional, através da qual é possível expor, por meio de um discurso aquilo que é representado.

A partir de então, inúmeros estudiosos dos campos da Lógica, da Filosofia e da Linguagem se ocuparam dele, enfatizando seus aspectos fundamentais — conceito e objeto — já presentes na doutrina elaborada pelos Estóicos, e distinguindo esses aspectos em *significação* (a representação que é usada para a referência objetiva) e *suposição* (a própria referência objetiva) em tempos medievais (Pedro Hispano, Okham, Buridan, Alberto de Saxe, ...), em compreensão e extensão (*Port-Royal*), intensão e extensão (Leibniz) e em conotação e denotação (Lewis, Carnap, Church, Wittgenstein, ...) em tempos modernos.

Mais recentemente, os campos da Semântica e da Semiótica têm buscado compreender a natureza do significado a partir da sua relação com o signo lingüístico. Para Saussure (2001) o signo é um elemento binominal, resultado de um conjunto de relações mentais, constituído de significado — conceito que permite a formação da imagem na mente de um indivíduo — e de significante, que corresponde a sua apresentação física, de forma sonora e/ou imagética.

Percebendo a relevância em considerar o significado como *conceito* (já sinalizado por Saussure), Barthes define o signo como a representação psíquica da coisa e não a coisa em si, podendo ser lido e segmentado de formas variadas, a depender dos traços culturais de cada leitor .

Apesar da teoria do signo vista pela perspectiva saussuriana parecesse suficiente para a análise dos elementos sgnicos do discurso, estudiosos desse campo da ciência (dentre eles, Barthes) logo perceberam, inspirados pela **teoria das significações** (Hjelmslev, 1978), que o significante e o significado sem a significação que o contexto lhes atribui não poderiam, por eles mesmos, responsabilizar-se por uma análise absolutamente perfeita. Nesta teoria, o signo não pode ser considerado um elemento de natureza vazia, ou seja, um signo frívolo, sem significação. Enfatiza Hjelmslev

Se o signo representa algo, tradicionalmente considerado, ele é “de definição realista e imprecisa, haja vista que a natureza das significações pode alcançar profundidades interpretativas e analíticas muito mais extensas e extraordinárias que aquela apresentada pela lingüística tradicional” (, 1978, p. 46).

No campo da psicologia, Bruner vai se referir ao significado como o impulso originário da Revolução Cognitiva¹, que tinha como objetos primordiais de estudo os atos mentais: “sua meta era descobrir e descrever formalmente os significados que os seres humanos criavam a partir de seus encontros com o mundo e então levantar hipóteses sobre que processos de produção de significados estavam implicados. (BRUNER, 1997, p. 16) e que precipitadamente, deslocou o foco do significado — no qual destacam-se as atividades simbólicas dos seres humanos em relação ao

¹ Na percepção de Geertz (2001, p. 167), esta revolução pode ser considerada como um *grito de guerra* de toda uma geração de psicólogos, lingüistas, modeladores do cérebro, etnólogos, cientistas da informática e alguns filósofos de orientação empirista.

mundo e a si mesmos — para a “informação”, da *construção* do significado para o *processamento* de informações.

As contribuições de Vygotsky

Conquanto estamos mobilizados em compreender o contexto em que se dá a complexa relação entre o conceituar/*significar* e os processos de aprendizagem, um dos referenciais a serem mencionados na construção de nossas acepções tange às contribuições de Vygotsky para a compreensão da relação entre pensamento e linguagem, e da gênese da formação dos conceitos na criança e no adulto, temas exaustivamente descritos em sua obra *Pensamento e Linguagem*. E embora não interesse, neste trabalho, aprofundar nossa reflexão em todas questões ali tratadas, consideramos que alguns dos pontos tratados na referida obra tangenciam, em alguns aspectos, o nosso foco de pesquisa, o que torna sua abordagem, no mínimo, merecedora de atenção.

No trabalho² realizado junto a seus colaboradores Sakharov, Kotelova e Pachlovskaia sobre a gênese da formação dos conceitos, Vygotsky compreendeu a formação dos conceitos (e, por conseguinte, o significado das palavras) como um processo configurado por três fases distintas, cada uma se subdividindo em vários estádios. A primeira delas refere-se à **formação de conjuntos sincréticos**, fase em que o significado das palavras para a criança não denota mais do que uma conglomeração vaga dos objetos individuais que fundiram-se numa só imagem, resultante de aproximações sucessivas (tentativas e erros) no desenvolvimento do pensamento, da contiguidade no tempo ou no espaço dos elementos isolados, da composição de elementos retirados de diferentes grupos ou “montes” já anteriormente formados pela criança.

A segunda engloba muitas variações de um tipo de pensamento e foi designada como **pensamento por complexos**. Esta fase é considerada como um

² Vygotsky se dedica a descrever os resultados desta investigação nos quinto e sexto capítulos da obra *Pensamento e linguagem*.

passo especialmente significativo em direção a um nível muito superior porque, encontrando-se os objetos individuais isolados se reunidos no cérebro da criança não só pelas suas impressões subjetivas, mas também por relações realmente existentes entre esses objetos, a criança já superou parcialmente o seu egocentrismo, não confundindo as relações entre as suas impressões e coisas, se aproximando, progressivamente, do pensamento objetivo. Vygotsky constatou que, embora não reflita as relações objetivas da mesma forma que o pensamento conceptual, o pensamento por meio de complexos caracteriza-se por ser coerente e objetivo.

No pensamento por complexo, as ligações entre os seus componentes são mais concretas e factuais do que abstratas e lógicas e são descobertas através da experiência. Consequentemente, um complexo é, fundamentalmente, um agrupamento concreto de objetos ligados por nexos factuais que, não sendo formados no plano do pensamento lógico abstrato, carecem de unidade lógica e podem ser de muitos e diferentes tipos. Vygotsky afirma que todo e qualquer nexo existente pode levar à criação de um complexo, sendo essa a principal diferença entre um complexo e um conceito:

enquanto um conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos. (VYGOTSKY, 1993, p. 53)

Em sua investigação, ele observou cinco tipos fundamentais de complexos que se sucediam uns aos outros: o associativo — que pode resultar de todo e qualquer nexo que a criança note entre os objetos de uma amostra e os objetos de alguns outros blocos —, o contrastiva/complementar, no qual os objetos são agrupados com base em qualquer traço por que defiram, complementando-se, assim, mutuamente; o complexo em cadeia — “uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente, com a transmissão de significado de um elo para o outro” (VYGOTSKY, 1993, p. 55) que pode ser considerado como a forma mais pura do pensamento pois é factualmente inseparável do grupo de objetos concretos que o formam; o complexo difuso, tipo marcado pela fluidez do próprio atributo que une os seus elementos individuais; e o pseudo-conceito, produzido sempre que a criança cerca uma amostra com objetos que poderiam também ser

congregados com base num conceito abstrato, mas em processo diferenciado ao do pensamento conceptual, desempenha um importante papel como elo de transição entre o pensamento por complexos e a terceira fase do processo de formação dos conceitos, a do **desenvolvimento da abstração**.

Os estudos evidenciaram que nesta fase acontece algo diferente do pensamento por complexos — caracterizado essencialmente pela abundância / superprodução de conexões e pela debilidade da abstração. Na autêntica gênese conceitual a síntese tem que combinar-se com a análise:

a nossa investigação mostrou que um conceito se forma não pela interação das associações, mas através de uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Esta operação é dirigida pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. (VYGOTSKY, 1993, p. 70)

Considerando o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância — aspectos que serão tratados em outro capítulo deste trabalho —, Vygotsky reporta-se ao conceito como um complexo ato de pensamento que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental desta tiver atingido o nível necessário para fazê-lo. Do mesmo modo sucede com o conceito encarnado numa palavra: o seu significado evolui. Sob o seu ponto de vista, o desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.

Como já foi dito anteriormente, as investigações realizadas por Vygotsky são relevantes para o nosso trabalho pelo debate que promove sobre a relação pensamento e linguagem, respectivamente significado e palavra. Ele considera que esta relação pensamento e linguagem “não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém entre o pensamento e a palavra” (VYGOTSKY, 1993, p. 108), com níveis de interação somente revelados a partir da investigação dos diferentes planos e fases que um pensamento percorre antes de se encarnar nas palavras.

Ao considerar a relação entre pensamento e palavra como um processo, um movimento contínuo que sofre alterações tanto no plano interno (significante, semântico) quanto no externo (campo fonético), focaliza esta relação numa perspectiva diferente das chamadas, por ele, de *velhas escolas da psicologia* que localizam esta relação como eminentemente associativa estabelecida através da conformidade entre um certo som e um certo objeto da repetição simultânea de um certo som e de um certo objeto (teoria associativa) ou como uma simples analogia, uma redução de ambos a um denominador comum (teoria gestaltista).

No estudo que realizou procurando “pôr a nu” a relação existente entre o pensamento e a linguagem nos estádios iniciais do desenvolvimento filogenético e ontogenético, ele descobriu que esta não se estabelece a partir de nenhuma interdependência específica entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra: “ficou evidente que a relação intrínseca que procurávamos não era uma condição prévia para o desenvolvimento histórico da consciência humana, mas antes um produto dele” (1993, p. 103). Vygotsky enfatiza, entretanto, que a ausência de uma relação primária, não expressa que esta conexão só possa constituir-se mecanicamente. Para ele seria incorreto encarar o pensamento e a fala como dois processos não relacionados entre si, sejam como dois processos paralelos ou como processos que se entrecruzam em certos momentos. Ao nosso ver, esta relação se estabelece justamente nos processos de significação:

o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. uma palavra sem significado é um som vazio; portanto o significado é um critério da palavra e um se componente indispensável. [...] do ponto de vista do psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos encarar o significado como fenômeno do pensar. (VYGOTSKY, 1993, p. 104)

A partir do referencial constituído por Vygotsky, conseguimos examinar a construção de significados como um processo formado pelo “fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala” e pelo fenômeno lingüístico “na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este se iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante — uma união do

pensamento e da linguagem” (1993, p. 104). Seus estudos revelaram que esses dois aspectos da linguagem formam uma unidade complexa, heterogênea, possuindo leis de movimento específicas. Nem significado e palavra são talhados do mesmo modo e nem a estrutura de um se limita a refletir como num espelho a estrutura do outro, não podendo-se “vestir o pensamento com palavras, como se de um ornamento tratasse. [...] O pensamento sofre muitas alterações ao transformar-se em fala. Não se limita a encontrar expressão na fala; encontra nela a sua realidade e forma” (VYGOTSKY, 1993, p. 108).

Vygotsky nos alerta para o fato de que não se pode compreender a relação entre pensamento e a palavra em toda a sua complexidade se “não tivermos uma compreensão clara da natureza psicológica da fala interior” (1993, p. 112), juízo diverso de memória verbal, discurso externo truncado ou ato motor da fala:

Qualquer que seja a abordagem adotada para o controverso problema da relação entre o pensamento e a fala, teremos sempre que fazer um extenso estudo da *fala interior*. Sua importância para o nosso pensamento é tão grande, que muitos psicólogos, entre os quais Watson, chegam até mesmo a identificá-la com o pensamento – que consideram ser uma fala inibida e silenciosa. Mas a psicologia ainda não sabe como se dá a passagem da fala aberta para a fala interior, nem em que idade, por qual processo e por que ocorre. (1993, p. 38)

Para ele, a fala interior trata-se de uma formação específica que tem as suas leis próprias e mantém relações complexas com as outras formas de atividade lingüística, e caracteriza-se por ser um discurso para o próprio locutor, enquanto que o fala exterior é um discurso social:

a fala interior é a fala para si mesmo; a fala externa exterior é para os outros. [...] a ausência de vocalização, por si só, é apenas uma consequência da natureza específica da fala interior, que não é nem um antecedente da fala exterior, nem a sua reprodução na memória, mas, em certo sentido, o contrário da fala exterior. Esta última consiste na tradução do pensamentos em palavras, na sua materialização e objetivação. Com a fala interior, inverte-se o processo: a fala interioriza-se em pensamento (VYGOTSKY, 1993, p. 113).

No que diz respeito à funcionalidade, um é o inverso do outro e, conseqüentemente, as suas estruturas têm que ser diferentes. Esse autor esclarece que devido a sua natureza, o discurso interior é um dos mais difíceis de se

investigar, mantendo-se praticamente inacessível até se terem encontrado formas de aplicar os métodos genéticos de experimentação, proeza reportada por ele a Piaget, primeiro investigador a se interessar pelo discurso egocêntrico da criança e a observar a sua relevância teórica. Entretanto, Vygotsky reconhece que, diferentemente do que Piaget havia deduzido —a fala egocêntrica da criança é uma manifestação imediata do egocentrismo do seu pensamento que, por seu turno, é um compromisso entre o autismo primário do seu pensamento e a sua socialização gradual”—, os estudos mostraram que se transformam um no outro:

em nossa concepção, a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada — um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções psicológicas superiores. (1993, p. 114)

Os estudos experimentais de Vygotsky indicaram que a função da fala egocêntrica é igual a fala interior, não se limitando a acompanhar a atividade da criança: está ao serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajuda-a a vencer as dificuldades; é discurso de si para si, que se encontra íntima e adequadamente relacionada com o seu pensamento. Tem, portanto, um destino muito diferente daquele que lhe assinala Piaget. “a fala egocêntrica desenvolve-se ao longo de uma curva ascendente e não descendente: segue uma evolução não uma involução. Ao final, transforma-se em fala interior” (1993, p. 115).

Em sua pesquisa, Vygotsky destaca que a fala interior opera com a semântica, possuindo três peculiaridades. A primeira, que é essencial, é a preponderância do sentido das palavras sobre o seu significado³:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido (1993, p. 125).

³ Vygotsky considera que devemos esta distinção a Paulhan. Segundo este autor, o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel, protético; modifica-se com as situações e consoante os espíritos e é praticamente ilimitado. As palavras extraem o seu sentido da frase em que estão inseridas, e esta, por seu turno, colhe o seu sentido do parágrafo, o qual, por sua vez, o colhe do livro e este das obras todas do autor.” (VYGOTSKY, 1993, p. 102)

A segunda e a terceira peculiaridades semânticas fundamentais dizem respeito à combinação das palavras entre si. O primeiro desses tipos de combinação será como uma aglutinação: quando diferentes palavras se fundem numa única, a nova palavra não se limita a exprimir uma idéia bastante complexa, assinala também todos os componentes incluídos nessa idéia. Da mesma maneira, à medida em que a fala egocêntrica se aproxima da forma da fala interior “a criança passa a utilizar cada vez mais a aglutinação, como uma maneira de formar palavras compostas para expressar idéias complexas.” (1993, 126).

O outro tipo se refere à forma como os sentidos das palavras se combinam e congregam, processo regido por leis diferentes das que regem as combinações de significados:

quando observamos esse modo singular de unir palavras na fala egocêntrica, passamos a chamá-lo de ‘influxo de sentido’. Os sentidos de diferentes palavras fluem um dentro do outro – literalmente ‘influenciam-se’ — de modo que os primeiros estão contidos nos últimos e os modificam. [...] Na fala interior, desenvolve-se o mesmo tipo de expressão – o tipo que é difícil traduzir para o idioma da a fala exterior. (1993, p. 126)

Vygotsky assevera que a transição da fala interior para a fala exterior não se dá simplesmente traduzindo uma linguagem em outra, que não pode ser conseguida apenas pela mera verbalização do discurso silente. É um processo complexo, dinâmico que envolve a sua transformação em discurso sintaticamente articulado, inteligível para os outros. Portanto, a fala interior não é o aspecto interior da fala exterior

é uma função em si própria. Continua a ser fala, isto é, pensamento ligado por palavras. Mas, enquanto na fala exterior o pensamento é expresso por palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento. A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável, e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal.” (VYGOTSKY, 1993, p. 127 e 128).

É através de suas considerações a respeito da fala interior definindo a relação entre pensamento e palavra (sendo a conexão entre ambos estabelecida no decurso do desenvolvimento do indivíduo), como um processo vivo que obtemos o aporte

teórico para afirmar que esta relação transita no / pelo significar: “a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado” (1993, p. 129). Como bem disse numa das epígrafes do livro “esqueci a palavra que pretendia dizer, e o meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras”⁴ (VYGOTSKY, 1993, p. 103).

Ainda, a concepção vygotskyana corrobora para o nosso trabalho porque nela reconhecemos um importante lastro para assumir os significados como “formações dinâmicas”, fenômeno que pôde ser observado em dois extratos no relato de um dos colaboradores desta pesquisa sobre seu processo formativo e os motivos que o mobilizaram a cursar Pedagogia. No primeiro, ele diz: “pelo menos nas séries iniciais, no ensino básico, por exemplo, eu não tinha nenhum interesse de fazer área de educação. Até porque a gente tinha uma impressão de que o professor trabalhava muito e ganhava pouco” (Lúcio Flávio, 7º semestre). No segundo trecho, discorrendo sobre o mesmo tema, ele narra:

o que me fez optar por Pedagogia, fundamentalmente, foi algumas experiências que tive ao longo da minha experiência de vida. [...] eu me envolvi com movimento popular. Toda minha relação com o movimento popular era uma ação quase que educativa. A própria dinâmica de organização, os processos organizativos, as mobilizações, elas tinham uma finalidade educativa, não só de conquistar alguns resultados com essas reivindicações, mas também a patrocinar a essas pessoas a aprenderem a gestar suas relações sociais pra exercerem o seu papel de cidadão, o exercício do seu papel de cidadão. Então, era uma coisa fabulosa. (Lúcio Flávio, 7º semestre)

Analisando os trechos acima logo percebemos que, ao longos dos anos, a compreensão (ou o significado) que nosso entrevistado possuía dos processos educacionais, do “ser professor” e da função político-social que estes representam não continuaram os mesmos. No primeiro fragmento, é notória a sua indiferença / rejeição quanto à possibilidade de vir a exercer a docência; no outro, ele já considera este campo de atuação e o trabalho educativo como um espaço de realização pessoal e profissional. Ao nosso ver, esse(a) deslocamento / itinerância de significados — ou (re)significados — legitima / evidencia a procedência desta compreensão.

⁴ Vygotsky notifica que este fragmento corresponde a um verso do poema de Mandelstam.

Castoriadis e as dimensões da linguagem: o *legein* e o magma de significações

Nossa compreensão do *significar* se potencializou quando incorporamos as reflexões de Cornelius Castoriadis sobre as relações entre instituição e imaginário (principalmente quando ele discorre acerca das significações imaginárias sociais e do papel que estas significações exercem na instituição histórica das sociedades) debatidas em sua obra *A Instituição Imaginária da Sociedade*, quando afirma que a instituição da sociedade⁵ é, sobretudo, a instituição de um mundo de significações: “tudo aquilo que é, de maneira ou de outra, captado ou percebido pela sociedade, deve *significar* alguma coisa, deve ser investido de significação” (1982, p.274).

Castoriadis assevera que a sociedade — magma e magma de magmas — cria, direta e indiretamente, as significações *em* e *por* sua linguagem, considerada em duas dimensões — enquanto é código e enquanto é língua — que se constituem a partir de lógicas diferentes.

Para elucidar a primeira dimensão, Castoriadis apoia-se na análise do *legein* (o distinguir-escolher-estabelecer-juntar-contar-dizer social), “condição e ao mesmo tempo criação da sociedade, condição criada por aquilo que ela mesmo condiciona” (1982, p. 262), e da lógica conjuntista-identitária — “dimensão essencial e ineliminável, não apenas da linguagem, mas de toda vida e de toda atividade social” (CASTORIADIS, 1982, p. 260) — que lhe é incorporada, sem as quais a própria existência da sociedade como fazer / representar coletivo seria impossível. No âmbito da lógica identitária-conjuntista, a linguagem possibilita que os indivíduos se relacionem uns com os outros, conformando as relações sociais.

Esse autor destaca a designação como operador nuclear desta dimensão da linguagem e afirma que nela são / estão implicados um feixe de operadores que habitualmente pensamos como separados. O primeiro deles refere-se ao signo, “instância concreta” estabelecida como distinta e definida, a partir da qual o imaginário social faz existir a identidade. O segundo operador relaciona-se

⁵ Que não deve ser compreendida como um conjunto ou sistema simplesmente funcional, nem somente como uma rede simbólica.

com o objeto, estabelecido como uma unidade definida de uma indefinidade, um índice de si mesmo, que se representa e subsiste através de todas as suas partes, manifestações e qualidades”.

O terceiro operador implicado na linguagem enquanto código — instituída no e pelo *legein* — diz respeito à relação signitiva, que estabelece e toma os dois operadores supracitados (*signo* e objeto) numa relação específica, de co-pertencimento, formando uma unidade enquanto signo deste objeto e objeto deste signo, e colocando em jogo “um algo por outro algo” compartilhado pelos membros de um grupo, instrumentado nas e pelas representações individuais, mas que só podem existir nas e pelas regras socialmente instituídas (CASTORIADIS, 1982).

A outra dimensão da linguagem esquadrinhada por Castoriadis refere-se às significações enquanto *magma*, ambiência em que há fundições mais espessas, pontos nodosos em constante movimento: “o magma não pára de se mexer, de dilatar e de baixar o nível, liquefazer o que era sólido e solidificar o que não era quase nada” (1982, p. 284). Neste âmbito, a significação é um co-pertencer de um termo daquilo a um feixe de remissões (sejam significados lingüísticos canônicos, próprios ou figurados, à maneira da designação identitária), permanentemente possibilitando a emergência de significados outros que não os já registrados:

Enquanto *magma*, as significações da língua não são elementos de um conjunto submetido à determinidade como modo e critério de ser. Uma significação é indefinidamente *determinável* (e este indefinidamente é evidentemente essencial) sem que isso signifique que ela é *determinada*. Ela sempre pode ser referida, atribuída provisoriamente como elemento identitário (assim na designação), como tal ser “um algo” enquanto ponto de partida de uma seqüência abertas de determinações sucessivas. Mas essas determinações por princípio não a esgotam nunca. (CASTORIADIS, 1982, p. 392)

Nesta dimensão prevalecem as relações **signifitiva** — quando um mesmo signo estabelece relações não determináveis com diversos objetos — e **significativa**, na qual o autor considera que “os usos possíveis de uma palavra ou de uma frase não são rigorosamente circunscritos, não são absolutamente determinados, não são nem finitos nem infinitos, são *indefinidos*” (1982, p. 294). Nesse ponto, a compreensão de Castoriadis sobre o significar dialoga com a teoria de Hjelmslev porque, mesmo considerando que num dos seus estratos as significações se deixam captar como algo definido, distinto: “ o léxico das

significações de uma língua é universalmente aberto; porque a significação plena de uma palavra é tudo aquilo que, a partir ou a propósito desta palavra, pode ser socialmente dito, pensado, representado, feito” (CASTORIADIS, 1982, p. 284), e por isso constituem o léxico dos significados conjuntistas-identitários), para ele

uma significação é indefinidamente determinável (e este indefinidamente é evidentemente essencial) sem que isso signifique que ela é determinada. Ela sempre pode ser referida, atribuída provisoriamente como elemento identitário (assim na designação), como tal ser “um algo” enquanto ponto de partida de uma seqüência abertas de determinações sucessivas. Mas essas determinações por princípio não a esgotam nunca. (1982, p. 392)

Embora difira as dimensões — *legein* e *magma* de significações — constitutivas da linguagem, Castoriadis compreende que elas são indissociáveis entre si porque tanto as significações são constituídas pelo ser-código da linguagem como o *legein* e a lógica a ele associada nunca são efetivamente isolados:

Mesmo no caso em que a linguagem aparece como operando exclusivamente a na dimensão identitária – como puro instrumento de cooperação prática, por exemplo –, onde o funcionamento dos significados parece perfeitamente organizado de acordo com um código, a passagem à outra dimensão da língua é sempre possível e constantemente iminente – sem o que este funcionamento não poderia existir. (CASTORIADIS, 1982, p. 396)

Assim como Castoriadis, Hjelmslev considera que uma língua, dada a sua natureza significativa muito mais complexa e subjetiva do que aquilo que se imagina, não deve ser pensada como um *sistema de signos*:

As línguas não poderiam ser descritas como simples sistemas de signos. A finalidade que lhes atribuímos por suposição faz delas, antes de mais nada, sistemas de signos; mas, conforme sua estrutura interna, elas são sobretudo algo de diferente; sistemas de figuras que podem servir para formar signos. A definição de da linguagem como sistema de signos não resiste portanto, a uma observação mais profunda (1978, p. 197)

Desta forma, examinar a linguagem a partir desse atributo é desconsiderar a sua essência mais profunda: enquanto possibilidade de emergência de outras significações no fazer instituinte contínuo da sociedade. É deixar de penetrar nas significações contextuais que, ao longo dos tempos, responsabilizaram-se pelos registros e pelas transformações do homem em sociedade e em si mesmo.

A justaposição do pensamento desses dois teóricos apresenta-se mais uma vez quando consideram o caráter trópico de toda e qualquer expressão. Hjelmslev afirma que “toda significação de signo nasce de um contexto, quer entendamos por isso um contexto de situação ou um contexto explícito, o que vem a dar no mesmo” (1978, p. 196). Semelhantemente, Castoriadis vai dizer que toda palavra é essencialmente contextual. E mesmo quando utilizada em seu pretense “sentido próprio” ou em sua significação “principal”, ainda assim é utilizada em seu sentido trópico. E isso porque, para esse autor

Não existe “sentido próprio”; existe somente – mas sempre e ineliminavelmente, e nas metáforas ou alegorias mais sutis ou mais desordenadas – referência identitária, ponto de uma rede de referências identitárias, ele próprio preso no magma das significações e referido ao magma daquilo que é. (CASTORIADIS, 1982, p. 393)

No processo de significação, ainda é imprescindível destacar o papel que o inconsciente (fluxo indissocialmente representativo / afetivo / intencional, ele mesmo *magma* que ignora o tempo e a contradição) desempenha. Castoriadis atesta que somente “significamos” a partir da instituição social histórica do indivíduo, isto é, quando há a transformação da mônada psíquica (quando só pode haver referência a si mesmo) em indivíduo social (para o qual existem os objetos, a sociedade, as instituições, outros indivíduos), processo no e pelo qual coexistem um mundo privado e um mundo comum / público.

Poderíamos, ainda, nos referir a outros tantos teóricos que trouxeram relevantes contribuições para a nosso entendimento quanto ao signo lingüístico e ao significado (Charles Peirce, 2000, 1993; Jean Dubois, 1998; Pierre Guirraud, 1980), e à relação desse com o significante, a exemplo Saussure (2001) e Lacan (????). Entretanto, temos em conta que a natureza do significado (ou do significar) ultrapassa o seu entendimento como a dimensão semântica do processo sígnico ou como conceito central de uma psicologia (em vez de estímulos e respostas, comportamentos observáveis e impulsos biológicos) vistos separadamente.

Queremos, enfim, considerá-lo como o tecer originante de — e a tessitura originada por — “fios do pensamento” (SÁ, 2004, p. 57) plasmados em e pelas referências que transitam e instituem processos de aprendizagem. Esta

compreensão toma como elementos fundantes (e, nesse capítulo, buscou fazê-los dialogar) referenciais teóricos localizados em diferentes áreas do conhecimento que, ao longo da história, trataram esta questão em seus dois principais âmbitos: o psíquico (cognitivo, reflexivo, idiossincrático...) e o social.

APÊNDICE D – Ficha de levantamento conceitual

FILOSOFIA

EDUCAÇÃO

CIÊNCIA

CONHECIMENTO

TEORIA

PRÁTICA

PRÁXIS

ANEXOS

Filosofia da Educação II

EDC 277

Disciplina: Obrigatória

Carga Horária Semestral: 60 h

Carga Horária Semanal:

Creditação: T30 P30 E00

EMENTA

Concepções contemporâneas da filosofia da educação com ênfase nos aspectos éticos, antropológicos e epistemológicos.

OBJETIVOS

Conhecer os debates atuais sobre o conhecimento, as antropologias filosóficas e a ética no pensamento educacional.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- As principais correntes filosóficas dos séculos XIX e XX
- O Marxismo e suas contribuições ao pensamento educacional
- A pedagogia crítica
- Pedagogias anti-escolares e anarquistas
- Contribuições da Psicologia à teoria educacional
- Concepções educacionais humanistas

Trabalho e Educação

EDC 282

Disciplina: Obrigatória

Carga Horária Semestral: 60 h

Carga Horária Semanal:

Creditação: T30 P30 E00

EMENTA

Estudo das transformações sócio-políticas, econômicas e culturais no contexto da globalização e da reestruturação produtiva, com ênfase na situação brasileira, relacionando e analisando criticamente as exigências e desafios que se colocam ao campo educacional, no que se refere à qualificação e inserção dos educandos no mundo do trabalho.

OBJETIVOS

Discutir e analisar os problemas e desafios hoje colocados ao setor educacional, considerando as transformações econômicas, políticas e culturais que vem ocorrendo face à mudança de paradigma na organização e gestão do trabalho.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Análise marxista do processo de trabalho: implicações para a análise da prática educativa
- Mudança dos paradigmas produtivos e novas abordagens na análise do processo de trabalho. Taylorismo, Fordismo e pós-fordismo.
- Transformações do Estado contemporâneo e educação.
- Empregabilidade: problemas e perspectivas. A centralidade da qualificação. Reconversão profissional: conceitos e proposta.
- Valores e disposições sócio-motivacionais: os aspectos subjetivos e atitudinais da competência.
- Ensino médio e ensino profissional na Lei 9.394/96
- Educação e mercado de trabalho; o perfil do trabalho no Brasil: uma força de trabalho qualificada ?
- A experiência do PLANFOR / MTb / SETRAS