O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 16 | Nº 48 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.10443315

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

EPISTEMOLOGIA DO CURRÍCULO EMANCIPADOR: UMA ANÁLISE DA TENDÊNCIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PRÁXIS CRÍTICO-EMANCIPADORA

Andréa Kochhann[1]

Resumo

O presente estudo foi elaborado considerando pesquisas realizadas em mestrado e doutorado, que discute o processo formativo e as contradições do currículo. Destarte, o recorte objetivado para este trabalho foi apresentar uma discussão sobre a epistemologia do currículo emancipador, na ótica da tendência histórico-crítica e da epistemologia da práxis crítico-emancipadora. A tendência histórico-crítica se alicerça na prática social, permeando cinco fases transversalizadas, tais sejam: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. A epistemologia da práxis crítico-emancipadora se ancora na filosofia da práxis que apresenta a práxis criadora com elos na imitativa, reiterativa, espontânea e reflexiva, a qual no âmbito do currículo pode se constituir como práxis crítico-emancipadora. Para tal, o método de pesquisa foi o materialismo histórico-dialético, considerando a categoria da contradição. É uma pesquisa qualitativa, com característica básica por não haver empiria, de caráter bibliográfico. O procedimento de coleta de dados se pautou na revisão bibliográfica, em autores clássicos e também contemporâneos, como Sanches Vasquez (2011), Gadotti (2010), Curado Silva (2008, 2018), Malanchen (2016), Saviani (2003, 2008), Gasparin (2015) e outros. O procedimento de análise dos dados foi de análise temática e transversalidado, no sentido de uma perceber o objeto em sua essência e contradição, em que a tendência histórico-crítica e a epistemologia da práxis crítico-emancipadora se transversalizam e se completam. Mediante a pesquisa, conclui-se que um currículo emancipador se alicerça em epistemologias para sua constituição e precisa romper com preceitos lineares, ahistóricos e acríticos. A superação do paradigma de um currículo fragmentado, linear e disciplinar, se torna um devir quando se inicia o movimento do pensar/agir em sua superação pela tendência histórico-crítica e pela práxis crítico-emancipadora. Para essa superação é necessário que os docentes busquem uma formação, seja inicial ou continuada, com características críticas e emancipadoras.

Palavras-chave: Currículo Emancipador; Epistemologia da Práxis Crítico-Emancipadora; Tendência Histórico-Crítico.

Abstract

This study was prepared considering research carried out in master's and doctoral studies, which discusses the training process and the contradictions of the curriculum. Therefore, the aim of this work was to present a discussion on the epistemology of the emancipatory curriculum, from the perspective of the historical-critical tendency and the epistemology of critical-emancipatory praxis. The historical-critical tendency is based on social practice, permeating five transversal phases, such as: initial social practice, problematization, instrumentalization, catharsis and final social practice. The epistemology of critical-emancipatory praxis is anchored in the philosophy of praxis that presents creative praxis with links to imitative, reiterative, spontaneous and reflective, which within the scope of the curriculum can be constituted as critical-emancipatory praxis. To this end, the research method was historical-dialectic materialism, considering the category of contradiction. It is a qualitative research, with a basic characteristic of no empirical evidence, of a bibliographic nature. The data collection procedure was based on a bibliographical review, on classic and contemporary authors, such as Sanches Vasquez (2011), Gadotti (2010), Curado Silva (2008, 2018), Malanchen (2016), Saviani (2003, 2008) , Gasparin (2015) and others. The data analysis procedure was a thematic and transversal analysis, in the sense of perceiving the object in its essence and contradiction, in which the historical-critical tendency and the epistemology of critical-emancipatory praxis are transversal and complete. Through research, it is concluded that an emancipatory curriculum is based on epistemologies for its constitution and needs to break with linear, ahistorical and uncritical precepts. Overcoming the paradigm of a fragmented, linear and disciplinary curriculum becomes a becoming when the movement of thinking/acting begins in overcoming it through the historical-critical tendency and critical-emancipatory praxis. To overcome this, it is necessary for teachers to seek training, whether initial or continued, with critical and emancipating characteristics.

Keywords: Emancipating Curriculum; Epistemology of Critical-Emancipatory Praxis; Historical-Critical Trend.

[1] Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: andreakochhann@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é justificada considerando a caminha acadêmica da autora, pautada em pesquisas realizadas entre os anos de 2013 e 2023, envolvendo mestrado, doutorado e várias pesquisas de iniciação científica, tendo como objeto de investigação a formação docente. A discussão do objeto se constitui pela formação docente permeando o trabalho pedagógico, com bases teórica e metodológica visando ser fecunda, complexa, ampla e instigadora do pensar e fazer. Destarte, para este ensaio delimitou-se a discussão no currículo formativo. Com essa tessitura o objetivo se pauta em apresentar as considerações teóricas-metodológicas sobre o currículo emancipador sob a ótica tendência histórico-crítica e da práxis crítico-emancipadora.

Para tal, o método de pesquisa foi o materialismo histórico-dialético, considerando a categoria da contradição. É uma pesquisa qualitativa, com característica básica por não haver empiria, de caráter bibliográfico. A pesquisa qualitativa é comumente utilizada em pesquisas sociais e humanas, que permite a par das descrições, realizar análises interpretativas das questões postas, de forma que favoreçam a compreensão do processo social e o contexto, primando pelo alcance, de maneira indutiva e dialética, da resolução da problemática eminente.

Considera-se que as questões sociais e humanas são distintas das questões naturais, o que pode gerar situações de interpretações não racionalistas pois, partindo de dados particulares constatados, infere-se que provavelmente existe determinada situação, considerando o movimento do diálogo interpretativo dos dados e a contradição inerente da realidade, fomentando a interpretação indutiva e dialética.

De maneira qualitativa, a pesquisa bibliográfica se constitui pelo universo teórico já publicado, seja em livros, artigos ou midiático, que substantivamente apresenta e representa as discussões sobre a temática elegida para o estudo em questão. O intuito de uma pesquisa bibliográfica se delineia na reconstrução da teoria e no aprimoramento da mesma, considerando a interpretação dialética e indutiva do contexto à época.

Considera-se que uma pesquisa básica se volta ao avanço do conhecimento científico, com mergulho fecundo a partir da literatura eminente, sem necessariamente o contato com a realidade concreta. Dessarte, o procedimento de coleta de dados se pautou na revisão bibliográfica, para o *corpus teórico,* em autores clássicos e também contemporâneos, como Sanches Vasquez (2011), Curado Silva (2008, 2018), Malanchen (2016), Gadotti (2010), Saviani (2003, 2008), Gasparin (2015) e outros.

O procedimento de análise dos dados foi de análise temática e transversalidada, no sentido de uma perceber o objeto em sua essência e contradição, em que a tendência histórico-crítica e a

epistemologia da práxis crítico-emancipadora se cruzam e se completam, no movimento de triangulação das análises teóricas. Partindo de princípios diferentes, mediante a triangulação teórica, infere-se as aproximações entre os objetos, quando abordados visando a formação docente de forma crítica.

Em tempos hodiernos pensar em currículo abre caminhos para várias vertentes. O posicionamento da pesquisadora é em defesa ao rompimento com o currículo fragmentado, acrítico, apolítico, burocrático e pragmático, visando um currículo emancipador, que prime pela tendência histórico-crítica alicerçada na epistemologia da práxis, pela formação crítica e política e omnilateral do ser humano no coletivo.

No intuito de fomentar a compreensão da escrita, organizou-se a mesma em duas sessões. A primeira sessão apresenta a tendência histórico-crítica, que se alicerça na prática social, permeando cinco fases transversalizadas, tais sejam: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. A segunda sessão apresenta a epistemologia da práxis crítico-emancipadora que se ancora na filosofia da práxis que apresenta a práxis criadora com elos na imitativa, reiterativa, espontânea e reflexiva, a qual no âmbito do currículo pode se constituir como práxis crítico-emancipadora.

A TENDÊNCIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA

No intento de uma formação social e transformadora do pensamento, visando a elaboração crítica, permeada de historicidade, almejando a emancipação dos sujeitos, apresentamos que o currículo escrito e o praticado pode ser o caminho. Com essa tessitura a concepção que deve pairar na elaboração e efetivação do currículo é da pedagogia Histórico-Crítica, como defendida por Saviani (2003, 2008).

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica o homem necessita aprender a pensar e agir. Para Saviani (2008, p. 7) “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”.

No movimento do pensar e agir sobre e na realidade concreta, o homem precisa passar pelo processo educacional, que se estabelece pelo currículo formativo, este que deve considerar as múltiplas determinações. Considerando essa questão, Malanchen (2016, p. 202) apresenta que o currículo deve ser elaborado à luz da pedagogia histórico-crítica, apresentando que “o currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, o que se dá em um movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo”.

Para Malanchen (2016), a organização curricular precisa primar pela busca de sínteses da realidade concreta, pelo processo histórico, que é socialmente construído, visando superar a fragmentação disciplinar. Para uma melhor compreensão dessa organização curricular se torna importante rememorar a teoria da curvatura da vara de Saviani (2003), na qual o autor discute a importância de buscar um currículo histórico e dialético que supere as relações de opressão no trabalho.

Nessa concepção as disciplinas apresentam importância devido suas especificidades, bem como as relações estabelecidas pelas áreas de conhecimento. Contudo, isso não pode ocorrer de maneira ahistórica e acrítica, visto que não fomentam a transformação das relações sociais. Portanto, a ideia é de uma organização curricular que prime a transformação da realidade concreta, pelo currículo histórico e crítico, ou seja, contra-hegemônico.

Pensando na pedagogia contra-hegemônica, o currículo precisa direcionar o trabalho pedagógico no sentido de uma formação omnilateral, subsidiado pelo materialismo histórico-dialético, enquanto um projeto de sociedade e de educação, visando a superação das relações de opressão. Assim, Malanchen (2016, p. 213) defende o "currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas".

O currículo perante a pedagogia histórico-crítica, deve ser elaborado de forma coletiva e diferenciar a prática utilitária e pragmática da prática transformadora e revolucionária, em que não anula a alienação, mas propõe a superação no processo histórico.

> É oportuno destacar que, em um currículo pautado na pedagogia histórico-crítica, o que se almeja não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a formação da consciência crítica com o conhecimento crítico, para uma prática social que possa fazer alterações na realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social (MALANCHEN, 2016, p. 215).

A discussão quanto ao currículo é ampla e complexa. Alguns autores apresentam uma concepção crítica no tocante ao currículo tradicional e tecnicista. Apple apresenta uma a construção do currículo permeada de interesses elitizados e políticos, Sacristán apresenta o currículo como reflexo cultural, Pacheco apresenta o currículo enquanto práticas coletivas, culturais e sociais, Young apresenta o currículo espaço de poder, Giroux apresenta o currículo emancipador e libertador, Freire apresenta o currículo crítico, mesmo não sendo teórico clássico do currículo (MACHADO, 2013).

Os autores abordam um currículo sem problematizar as questões de superação do capitalismo no sentido das relações de produção, salvo Freire (1983) que criticou a educação bancária, esta que se constituía pelo currículo instituído, visto que à época o ensino se alicerçava por metodologias das quais o professor transferia o que sabia para o aluno, o qual nada sabia e apenas reproduzia. Freire (1983, p.

51) defendia o pensar e fazer de uma maneira dialógica, que primaria pela formação da consciência crítica e libertação dos oprimidos, pois afirmava que "o diálogo é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado", que pode ser efetivada em um currículo.

Com esse pano de fundo, o currículo mediante o materialismo histórico-dialético, para Malanchen (2016) não pode ser compreendido como algo didatizante, enquanto uma simples sequência de passos no intuito de transferir os conteúdos obrigatórios. É preciso uma compreensão de mundo, de ser humano e de suas relações perante questões sociais, políticas e econômicas, primando pela superação da sociedade capitalista que oprime os homens.

Com essa compreensão, alegamos que o currículo deve ser entendido enquanto um documento que visa nortear as ações, as quais devem apresentar intencionalidades profícuas considerando a economia, a política, a cultura, a ideologia, dentre outras, conduzindo à reflexão histórico-dialética, visando a superação da opressão dos trabalhadores. Assim, o currículo deve se estabelecer pela perspectiva histórico-crítica e marxista, se afastando da concepção tradicional, tecnicista e massificante.

A pedagogia ou a tendência histórico-crítica se configura no currículo ou no trabalho pedagógico em cinco fases metodológicas, tendo a prática social como início e fim do processo, tais sejam: prática social inicial (conhecimentos prévios), problematização (questões norteadoras), instrumentalização (metodologias), catarse (domínio teórico escrito ou oral) e prática social final (aplicar na vida).

A prática social inicial é o ponto de partida do processo de aprendizagem, perante a análise da realidade e da leitura que da mesma, podendo ser considerado esse momento como de busca pelos conhecimentos prévios dos estudantes ou uma síntese precária ou sincrética (SAVIANI, 2008). Para Gasparin (2015, p. 19) a prática social inicial considera "o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, das famílias, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos".

A problematização é o momento em que se elegem questões norteadoras do processo de aprendizagem, considerando os conhecimentos prévios, por meio de perguntas advindas dos estudantes, as quais os mesmos sentem necessidade de compreender a realidade e obter respostas. Para Gasparin (2015, p. 33) "a problematização é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria".

A instrumentalização é o momento em que o docente escolhe os instrumentos metodológicos que melhor possibilitem trabalhar a problematização dos estudantes. Nesse movimento docentes e estudantes se colocam no protagonismo da aprendizagem, considerando as metodologias que alicerçam o trabalho docente no sentido de apropriar-se de conhecimento teóricos e práticos. Para Gasparin (2015, p. 52) "A

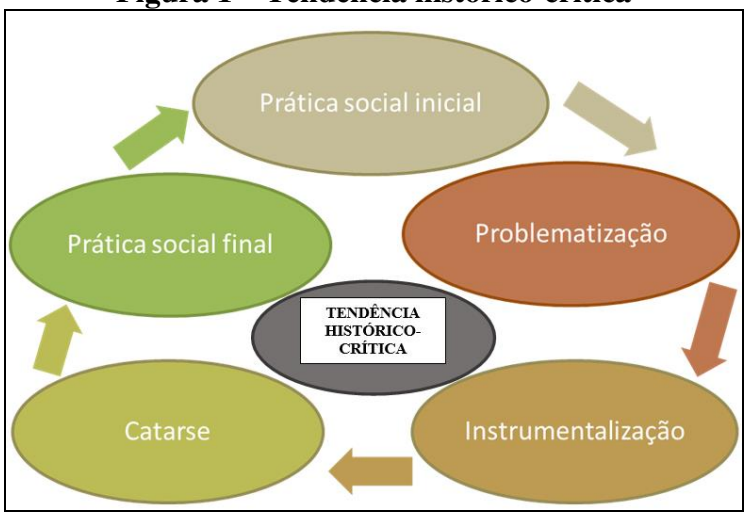
tarefa do professor e dos alunos desenvolve-se por meio de ações didático-pedagógicas necessárias à efetiva construção conjunta do conhecimento escolar nas dimensões já definidas na Problematização".

A catarse diz respeito ao movimento do domínio teórico escrito, oral ou representativo, em que demonstra o pensamento elaborado sobre as problematizações elegidas e discutidas mediante a instrumentalização, refletindo a consolidação do entendimento da prática social que permeia sua aprendizagem, no movimento do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 2003; 2008; GRAMSCI, 1979).

A prática social final se constitui em aplicar na vida os conhecimentos construídos no processo de forma que chega a uma nova proposta de ação ou nas respostas aos problemas elegidos, sendo segundo Gasparin (2015, p. 143) "uma nova maneira de compreender a realidade e posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto".

O movimento metodológico da tendência histórico-crítica pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 – Tendência histórico-crítica



Fonte: Elaboração própria. Adaptada de Saviani (2003, 2008).

Esse movimento de forma em geral é sequenciado e cíclico, mas a transversalidade e a vivacidade do ciclo, muitas vezes acontece e, é necessário. A luta pela efetivação dessa tendência na formação docente e no trabalho concreto pode ser imensa, já que a mesma não segue os princípios das políticas educacionais capitalistas que são hegemônicas.

> O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos (Saviani, 2008, p. 131).

Pensando que a prática social é o princípio e o fim do trabalho pedagógico se faz na/pela prática social. Para Silveira *et al.*, (2021, p. 8) "Consideramos que as práticas sociais locais precisam ser o ponto de partida e o ponto de chegada para uma ressignificação dos saberes necessários para a formação docente e fortalecimento da identidade do professor".

É importante ter em mente que não basta seguir as cinco fases da tendência de forma linear e mecânica. Seguir a tendência histórico-crítica não é simples e não basta o planejamento com conversa inicial, perguntas problematizadora, explicitação do conteúdo, discussão e avaliação.

A prática pedagógica existente na teoria contra-hegemônica aborda que deve haver uma interação entre conteúdo-realidade concreta, com o objetivo de transformar a sociedade, alicerçado na forma histórica e dialética. É preciso conhecer e viver a pedagogia contra-hegemônica na vida e no trabalho concreto, visando a mudança de concepção mecanicista para a crítica.

> Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, sujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica* (SAVIANI, 2008, p. 80).

Para Saviani (2003), pela pedagogia histórico-crítica, os conteúdos devem ser representativos e significativos no movimento da aprendizagem, no tocante a possibilitar uma revolução do conhecimento e, para isso é importante organizar além das metodologias adequadas ao processo, também o espaço e o tempo para efetivação desse processo.

Para o autor, conteúdo e forma precisam se considerados no processo de aprendizagem em igual profundidade, considerando as múltiplas determinações. Não basta conteúdo. É preciso metodologias que fomentem a aprendizagem do conteúdo. Não basta metodologia. É preciso trabalhar conteúdo para a aprendizagem do aluno.

Para que isso possa ocorrer é preciso que o educador mude sua concepção de educação e práxis, rompendo com a pedagogia burguesa e visando a pedagogia revolucionária, contra-hegemônica, que possa vir a transformar a realidade concreta, com a formação omnilateral e emancipadora.

> Nesse sentido, o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir, na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo (LOMBARDI, 2008, p. 33).

Essa práxis transformadora da vida, do homem e do mundo deve estar delineada nos currículos das instituições de ensino. Na concepção da tendência histórico-crítica, esse currículo se faz de forma interativa, em que professor e aluno são ativos no processo, devido às discussões, os debates, os diálogos e produções em conjunto, entre outras metodologias. Mas, Pistrak (2011, p. 18) chama atenção para a questão de que "a maioria dos professores não tem consciência clara do fato de que a pedagogia marxista é e deve ser antes de tudo uma teoria de pedagogia social". A tendência histórico-crítica é uma pedagogia marxista, portanto uma pedagogia social.

Como a nossa defesa é por uma transformação da sociedade para a emancipação, defendemos que o currículo da pedagogia histórico-dialética se apoie na práxis crítico-emancipadora. Destarte, é preciso mergulhar na compreensão e construção epistemológica da práxis crítico-emancipadora.

A PRÁXIS CRÍTICO-EMANCIPADORA: UMA CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Pensar o trabalho pedagógico, como um movimento dialético para a omnilateralidade e emancipação, perpassa por um currículo e atividades docentes, na concepção da epistemologia da práxis. A práxis crítico-emancipadora é defendida por Curado Silva (2018), pois a autora defende que é importante pensar em resistências e estratégias de enfrentamento das ações nas políticas educacionais para a formação docente, articuladas no conjunto de propostas sobre formação de professores e seguindo alguns princípios elaborados para a práxis crítico-emancipadora, configurando a epistemologia da práxis na formação docente, que pode vir a ser a base para a formação da omnilateralidade e a superação das dicotomias de uma formação unilateral.

Gadotti (2010, p. 135) apresenta que para Marx "a omnilateralidade não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas. É a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho. Ele concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total". Considerando esse preceito que se pode defender a educação ou a pedagogia unitária e práxis, tendo o educador como intelectual orgânico, considerando que "Marx insitui o trabalho como o princípio do processo educativo, Gramsci institui a hegemonia como essência da relação pedagógica" (GADOTTI, 2010, p. 139).

A escola unitária ou unilateral deve primar pela construção da autonomia, principalmente intelectual do aluno, no processo de desenvolvimento da consciência de classe e de seus direitos, na primazia do conhecimento teórico e manual (unidade teoria e prática), de maneira criativa, crítica, dialógica, transformadora e ativa, se distanciando de modelos técnicos, pragmáticos, práticos e burocratizantes.

Nesse limbo, a discussão apresenta a epistemologia da práxis como um vir a ser de possibilidade de formação unitária, omnilateral, transformadora e emancipadora, embasado em Sanches Vasquez (2011) e Curado Silva (2008, 2018). Curado Silva (2018, p. 337) defende que a práxis é a atividade de conhecer e agir humana de forma a transformar a realidade, sendo dessa forma "a prática eivada e nutrida de teoria".

Nesse limbo a teoria não está esvaziada de prática e nem tão pouco a prática é mero ativismo ou praticismo, mas carregada de teoria e intencionalidade principalmente, visando a emancipação humana, a partir de projetos políticos que envolvam todos da sociedade, mediante os anseios desta sociedade, como lembra Gramsci citado por Curado Silva (2018, p. 339) ao afirmar que "O coletivo é a força potencial para as possíveis e históricas transformações".

A discussão sobre a epistemologia da práxis na formação docente, no Brasil, é uma caminhada que está em construção. Para Curado Silva (2008, p. 45) "[...] a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece na imediaticidade a partir de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade". Nesse viés é preciso compreender também que nem toda atividade docente possa ser entendida como práxis. Não se pode afirmar que toda atividade prática seja uma práxis, mas toda práxis é uma prática.

> Contendo as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – atividade prática, numa indissociação entre teoria e prática, fundamental para a atividade humana qualificada como práxis. Que consiste numa atitude teórica e prática de transformação da natureza e da sociedade, sendo que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada (SANCHES VASQUEZ *apud* CURADO SILVA, 2018, p. 341).

Para Gramsci a consciência da práxis é um devir histórico, ou seja, um vir a ser no trabalho pedagógico.

> A elevação da consciência da práxis, portanto a construção da unidade teoria e prática, é um devir histórico, como afirma Gramsci. Consequentemente, o desenvolvimento de uma práxis exige processos contínuos de formação de professores, onde coletivamente os professores possam ter espaço de troca e estudos para compreender sua ação numa perspectiva de totalidade da organização do trabalho pedagógico articulado a organização do trabalho social historicamente constituído (CURADO SILVA; CRUZ, 2015, p. 191).

Para Gramsci (1979) e Marx (1979) o homem deve ser crítico e emancipado e não alienado, que aceita imposições ou determinações, que refletem nas relações de trabalho e na vida social. Para que se processe a emancipação humana é necessária uma práxis emancipadora.

> Dessa forma, a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece na imediaticidade a partir de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade. Uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico. Se sobre o real deve-se elaborar uma teoria, resultado de pesquisas, que seja capaz de acelerar seu *devenir histórico*, é porque cada indivíduo pode tornar-se intelectualmente melhor, mais qualificado (CURADO SILVA, 2008, p. 45).

Para Sanches Vasquez (2011) e Curado Silva (2008) a práxis é a atividade social transformadora, sendo um processo histórico e permanentemente construído, ou seja, um *devir* ou *devenir histórico*.

> A busca da unidade entre teoria e prática exige, portanto, reflexão, o que, em virtude do processo de alienação, pode se configurar apenas em um procedimento superficial, que se traduz em pragmatismo referido ao imediato. Essa relação não pode ser vista de maneira simplista, pois não é mecânica, nem direta. Há uma ressignificação que a burguesia tenta dar aos termos, em especial ao termo "prática" e à expressão "unidade teoria e prática", termo e expressão que não possuem, inequivocamente, o mesmo significado quando inseridos em um discurso que visa à emancipação humana (CURADO SILVA, 2008, p. 76).

A relação entre teoria e prática não pode ser vista como simplista ou mecânica. Primeiro, é preciso pensar que se chamarmos de relação pressupõe uma separação e que em determinado momento se coloca frente a frente ou lado a lado, mas de forma separada. Segundo, se tratarmos de relação entre teoria e prática, podemos interpretar que são opostos. Terceiro, se colocarmos como distintos ou opostos, podemos dizer que a teoria é cognição e prática é ação.

É preciso a compreensão de que as ações docentes devem ser pensadas para a emancipação e isso será de forma mediata, por meio de um processo de mudança de hábitos, de pensamentos e de ações, que pode estar presente na organização curricular. Sendo assim, é preciso deixar uma reflexão profícua sobre a formação e trabalho, visando uma práxis emancipadora, que para Curado Silva (2008, p. 45) "Uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for analisada e modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). Refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico".

Destarte, o processo de alienação na formação docente e no trabalho concreto pode ser um grande dificultador para a unidade teoria e prática. Contudo, é preciso analisar que fatores fomentam a alienação docente que pode primar por ações acríticas e apolíticas. A defesa que esta escrita apresenta é de ações críticas e emancipadoras. Almejando a emancipação humana, Curado Silva (2008, p. 112), defende que "Numa visão crítica de educação, também se deseja constituir profissionais [...] para transformar a escola e a educação como um todo, com vistas à emancipação humana e ao fim da exploração do homem pelo homem".

Para tal, o currículo vigente para a formação docente tem um papel fundamental. A concepção crítica pode favorecer ainda mais o processo da formação do estudante no sentido de criar condições coletivas para a transformação social, gerando possibilidade de emancipação para ambos.

> Compreende-se a práxis como atividade de conhecer/agir humana transformadora, pois é a prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (CURADO SILVA, 2018, p. 337).

Pensando na possibilidade de transformação da realidade, é que defendemos a educação alicerçada sobre as bases da *práxis* transformadora, ou seja, deve modificar a relação de sujeito-objeto, romper com o tradicionalismo, com uma educação que concede o conhecimento do materialismo histórico. Acreditamos que somente com uma revolução na formação docente, partindo da síncrese à síntese, podemos alcançar o trabalho pedagógico ou concreto que valoriza o ser humano e não o mercado de trabalho, por meio de uma formação performática.

Para Silveira *et al.*, (2021, p. 6) "Uma formação performática alinha a prática pedagógica às necessidades supranacionais e excluem a práxis - ação, reflexão, ação - fundamental para uma educação crítica (Freire, 1989), humana e libertadora". Por isso, é importante pensar no movimento de saíde da síncrese à síntese, mesmo diante das contradições que constituem a formação para o mercado e para a crítica. Essa discussão é agregada a todos os cursos de licenciatura, pois visa a autonomia e a emancipação humana.

> A formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho, e que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômica e política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas (CURADO SILVA, 2018, p. 330).

O que precisamos compreender é que teoria e a prática são unas, unívocas, indissociadas ou uma unidade. A cognição para se efetivar necessita da ação. A ação por mais simples que seja precisa da cognição. O que vai julgar essa unidade é a intensidade da unidade. Assim, se analisarmos um objeto somente pela prática, estaremos anulando elementos de mediação importante que perpassam pela teoria e vice-versa. A teoria teoriza a prática antes dela vir a ser prática. A teoria projeta uma prática não existente que logo se torna prática real e efetiva. Nesse sentido a prática é o fim da teoria.

Sanches Vasquez (2011, p. 245) apresenta que para Gramsci a teoria depende da prática pois, "[...] a prática é fundamento da teoria". Nesse limbo uma não existe sem a outra e não se relacionam em determinados momentos, mas com uma mútua dependência e, portanto, é unidade. Esta unidade teoria e

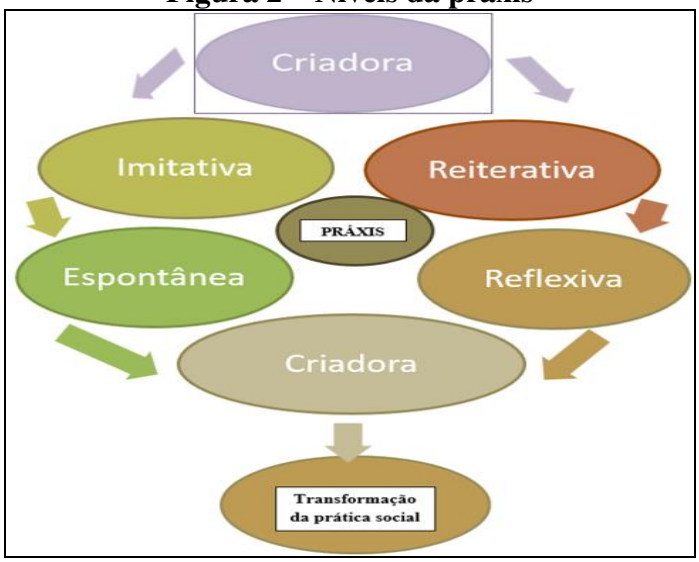
prática, precisa permear o trabalho pedagógico. Gramsci citado por Manacorda (2013) discute que o trabalho pedagógico é princípio educativo imanente à escola e precisa ser compreendido enquanto atividade teórico-prática, embasado na unidade do trabalho intelectual e manual, sendo a raiz da escola única e que uma mera associação entre a teoria e a prática de forma mecânica, pode ser caracterizado como esnobismo. Esses preceitos também são defendidos por Gadotti (2010) e, principalmente por Sanches Vasquez (2011).

Com essa tessitura podemos dizer que a unidade teoria e prática para Gramsci deveria ser uma atividade séria, de forma integrada e orgânica, estando presente nos currículos escolares e das universidades. Destarte, Sanches Vasquez (2011, p. 264) discute que "Já sabemos que a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, isto é, de um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático [...]" mas que não se separam na materialidade. A discussão de práxis precisa ser compreendida pela concepção de Gramsci, como práxis criadora, reflexiva e revolucionária e não meramente reiterativa, imitativa e espontânea. Não necessariamente nesta contraposição, pois as mediações podem aproximar ou afastar essa contraposição.

A compreensão da práxis, enquanto atividade social transformadora ou atividade objetiva de transformação ou atividade com unidade teoria e prática, perpassa por ações objetivas de criação, em que o processo se inicia no pensar do fazer, para quem fazer, como fazer e se efetiva nesse pensar, considerando a totalidade e a contradição do processo.

A cada tempo e espaço o pensar e o fazer na unidade ocorrem devido às necessidades emergentes e as novas situações apresentadas. Nessa tessitura se apresenta os níveis da práxis: criadora, reiterativa e imitativa, espontânea e reflexiva, conforme Figura 2.

Figura 2 – Níveis da práxis



Fonte: Elaboração própria. Adaptada de Gramsci (1979).

A práxis criadora enquanto revolucionária ou transformadora parte do princípio, segundo Sanches Vasquez (2011, p. 271) da "unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo; imprevisibilidade do processo e do resultado; unidade e irrepetibilidade do produto", que uma vez criada pode ser reiterada (reafirmada) ou imitada (repetida), espontânea (prática) ou reflexiva (teórica).

Para o autor a práxis reiterativa é mecânica, pois aplica-se de forma mecânica em um novo processo, bem como a imitativa, que apenas imita ou repete. Assim, pode ocorrer uma criação de depois ser imitada ou repetida. A práxis espontânea ocorre sem uma reflexão fecunda por um rebaixamento da teoria, sendo de maneira espontânea e com pouca teoria ou de forma prática e a práxis reflexiva parte do pensar sobre os processos (teórica), inclusive de criação, mas sem considerar os elementos espontâneos (SANCHES VASQUEZ, 2011). De maneira indutiva e qualitativa é possível inferir que a práxis criadora fomenta de a imitação, a reiteração, a espontânea e a reflexiva, mas que deve chegar novamente a práxis criadora, quase que como em um movimento cíclico.

A práxis criadora remete a uma revolução do pensar-agir pela unidade teórica e prática, fomentando a transformação da prática social. Quando Sanches Vasquez (2011) escreve sobre a práxis, a apresenta na concepção da filosofia, voltada para a consciência e ação dos proletários. É preciso fazer uma análise considerando o seu tempo e espaço e transpor para o tempo e espaço atual, em que se escreve o presente texto e sua designação que é o campo educacional.

Para Gadotti (2010, p. 31), "a educação que cria modelos, que deseja reproduzir modelos, não deixa de ser práxis, só que se limita a uma práxis reiterativa, imitativa, burocratizada. Ao contrário desta, a práxis transformadora é essencialmente criadora, ousada, crítica e reflexiva". A ideia da práxis no campo da pedagogia ou educação, suscita a compreensão de que a práxis é uma ação transformadora do trabalho pedagógico.

É preciso contextualizar a tradução de práxis, efetivada nas "Teses de Feuerbach" por prática, citado por Sanches Vasquez (2011). À época a única tradução para práxis era prática. Contudo, esta tradução precisa ser contextualizada, o que no momento atual não significa prática pela prática, de maneira instrumental e técnica, mas prática teorizada e vice-versa, de maneira dialética e transformadora da realidade concreta.

No caso não se pode relacionar de forma definitiva a espontânea com a reiterativa e imitativa e a reflexiva com a criadora, mas há traços fortes dessa relação. Essa práxis pode ocorrer no trabalho pedagógico. Assim, o trabalho pedagógico deveria pautar-se no *devir* de uma práxis criadora. Contudo, a práxis parte do envolvimento da consciência com as ações transformadoras.

> Em suma, a práxis criadora pode ser, em maior ou menor grau, reflexiva e espontânea. A práxis reiterativa acusa uma débil intervenção da consciência, mas não é por isso que pode ser considerada espontânea. Nesse aspecto, a práxis mecânica, repetitiva, se opõe tanto à atividade prática criadora como à espontânea (SANCHES VASQUEZ, 2011, p. 296).

O entendimento lógico é de uma relação direta, mas podem aparecer as mediações e desmantelar essa relação direta, em que a práxis criadora está com a reflexiva, a reiterativa com a espontânea e a imitativa em oposição. Mas, corroborando com Sanches Vasquez (2011, p. 309) "[...] a práxis criadora se dá, principalmente, no nível da práxis reflexiva". Nesse limbo, a autora defende um currículo pensado e efetivado pela práxis criadora, que a visa transformação da prática social, sem desconsiderar a espontaneidade e a reflexão, procurando elevar a práxis do campo da imitação e da reiteração.

Na transposição de tempo e espaço, a defesa se alinha com a concepção defendida por Curado Silva (2008, 2017) ao apresentar a práxis crítico-emancipadora na formação de professores, no intuito de um trabalho pedagógico para a crítica e emancipação. A leitura de Gramsci e Sanches Vasquez, apoiado no materialismo, possibilita Curado Silva (2008, 2017) discutir que a unidade teoria e prática, no movimento dialético do processo formativo, apesar do enfrentamento das condições materiais e subjetivas, pode ocorrer e fomentar a consciência de classe e de posicionamento crítico dos professores, frente as situações postas, tanto políticas quanto econômicas, e resistirem a alienação pedante do mercado de trabalho.

CONCLUSÃO

Pensar em um currículo emancipador requer considerar as (im)possibilidades de sua efetivação e principalmente sua epistemologia. A contradição do objeto possibilita um pensar/agir visando a sua compreensão. O currículo que orienta um trabalho técnico, pragmático, teoricista, praticista ou instrumental visa a formação para o atendimento ao mercado. A defesa aqui apresentada é de um currículo que possibilite a formação para o pensamento crítico, histórico, situado, político e econômico. Para tal sugere-se pensar na epistemologia de uma pedagogia revolucionária ou pedagogia histórico-crítica, que parta da prática social e retorne à prática social, imbuída da unidade teoria e prática, da práxis criadora, no movimento contraditório inerente da realidade concreta e da multidimensionalidade do ser humano.

Uma pedagogia revolucionária ou social que fomenta ou é fomentada por um currículo pensado e vivido na perspectiva de epistemologia da práxis pode atender ao princípio da emancipação, considerando uma formação unitária. Destarte, é preciso que a Instituição se posicione no tocante a que ser humano/profissional deseja formar. Um currículo emancipador não se constitui de forma estanque e

linear ou até mesmo da noite para o dia. Um currículo emancipador se alicerça em epistemologias para sua constituição e precisa romper com preceitos lineares, ahistóricos e acríticos. É preciso se pensar em uma revolução, no tocante a concepção de currículo que almeja a formação do ser humano/profissional emancipado.

Um currículo emancipador não pode ser entendido enquanto impossível de efetivação, mas que na luta e resistência seja possível ser pensado, gestado e efetivado. O começo está sendo feito por meio de debates e escritas, sejam intensas ou sutis. O importante é começar. A superação do paradigma de um currículo fragmentado, linear e disciplinar, se torna um *devir* quando se inicia o movimento do pensar/agir em sua superação pela tendência histórico-crítica e pela práxis crítico-emancipadora. Para essa superação é necessário que os docentes busquem uma formação, seja inicial ou continuada, com características críticas e emancipadoras.

REFERÊNCIAS

CURADO SILVA, K. A. P C. **Professores com formação *Stricto Sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades (Tese de Doutorado em Educação). Goiânia: UFG, 2008.

CURADO SILVA, K. A. P. C. "Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora". **Perspectiva**, vol. 36, n. 1, 2018.

CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, S. P. S. "Formação de professores e a questão da categoria cultura: contribuições do marxismo". **Revista Lugares de Educação**, vol. 5, n. 10, 2015.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2015.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

LOMBARDI, J. C. "Educação, Ensino e Formação profissional em Marx e Engels". *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

MACHADO, A. K. **Desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia da UEG (2000-2010)** (Dissertação de Mestrado em Educação). Goiânia: PUC-Goiás, 2013.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Editora Autores Associados, 2016.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Editora Bertand Brasil, 1979.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

SANCHES VASQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Editora Campinas, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, P. *et al*. "Da perfomatividade à práxis: por um novo modelo de formação docente". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 6, n. 18, 2021.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 16 | Nº 48| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima