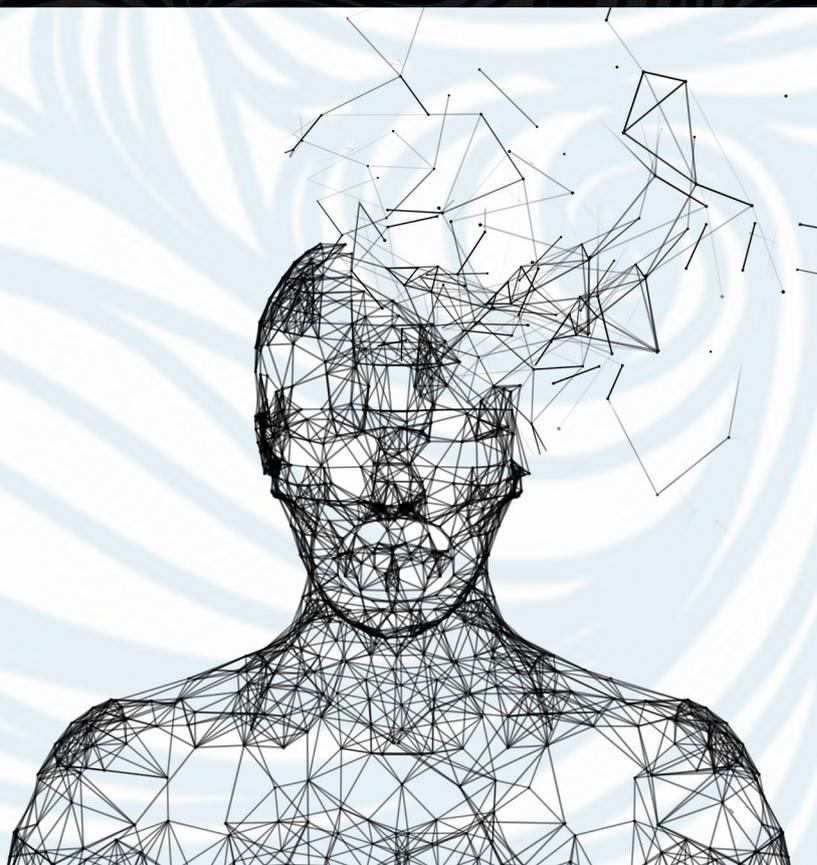


**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

**Filosofia
Política,
Educação,
Direito e
Sociedade**

Atena
Editora
Ano 2019



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade [recurso eletrônico] /
Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta
Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação,
Direito e Sociedade; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-094-0

DOI 10.22533/at.ed.940190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A ideia do livro é o de aprofundar os estudos sobre FPEDE – Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade deriva, a princípio, de reconhecer nos direitos humanos, a partir da dignidade da pessoa humana, como afirma Hinkelammert (2014), condição insubstituível para que a sociedade seja vivível e, também, por compreender os saberes como essenciais para uma formação humana capaz de entender, questionar, desvelar e tentar mudar a realidade de injustiças que vivemos.

A EDH tornou-se experiência concreta inicial no Brasil nas décadas de 70 e 80 como instrumento utilizado, a princípio, pela Comissão de Justiça e Paz (CJP) e os movimentos sociais, contra a lógica arbitrária de violação aos direitos humanos vivenciados durante a ditadura militar (1964-1985). Neste período, como indica Genevois (2007), era cogente a implementação de um projeto de formação e vivência dos direitos humanos que pudesse construir consciência e mobilizar a luta em defesa desses direitos acachapados pela ação do militarismo que se implantou no poder. O que motivou o movimento de elaboração da EDH em âmbito popular foi a necessidade de construir junto às vítimas conhecimento sobre os direitos humanos e a maneira de reivindicá-los. Esse livro foi operacionalizado por meio de artigos e seus autores que procuram dar ênfase naqueles que não tinham voz: [...] os pobres, os presos, os excluídos, humilhados e discriminados em geral.

Contudo, a preocupação em torno de constituir uma educação voltada para os Direitos Humanos, considerando a importância do processo educacional na promoção da dignidade humana e garantia dos direitos humanos, tornou-se um movimento de proporções internacionais quando em 1993, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), foi lançada a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004). Em seguida, no ano de 2005, com vista à necessidade de manter um marco mundial para a EDH posteriormente à Década, foi proclamado pela ONU o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o qual apresenta contribuições e orientações para a construção de programas educacionais nacionais que fossem baseados no respeito aos direitos humanos, sendo ele ratificado pelo Estado brasileiro. Inserido nesse movimento de desenvolvimento da EDH, o Estado brasileiro organizou a Política Nacional de EDH, criando em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), responsável por elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), concluído em 2006. O PNEDH juntamente com as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) são atualmente os principais documentos que inserem e organizam a EDH nos sistemas educacionais brasileiros. O PNEDH apresenta linhas gerais de ação em cinco eixos de atuação: (1) educação básica; (2) educação superior; (3) educação não-formal; (4) educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança e (5) educação e mídia.

Diante desse contexto a ONU consolidou um conceito de EDH a qual espera

que seja parâmetro de conceito nos países membro: A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de propagação de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as competências necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. (ONU, 2012, p.3).

Neste sentido, a formação de uma cultura de direitos humanos apresenta-se como o principal objetivo da EDH e está bem identificada na produção teórica nacional. Benevides (2000, p. 1) indica a EDH como formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, promovido através da vivência dos valores [...] da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz e que deve impactar o educando para a apreensão de valores, sob os aspectos racionais e emocionais, devendo transformar-se em prática na vida das pessoas.

A EDH se apresentaria como um importante dispositivo que, por meio da educação escolar, seria capaz de fomentar uma cultura de respeito aos direitos humanos efetivos para a vida humana. Além de que, a educação está duplamente inserida na envergadura dos direitos necessários à pessoa humana, ou seja, a educação é uma categoria de direito humano fundamental para o desenvolvimento da vida e, ao mesmo tempo, pode permitir a realização de outros direitos sociais, políticos e civis na sociedade, portanto, pode ser entendida como eixo articulador dos direitos humanos, caminhando numa relação dialética ao longo de ambas as construções. Para Estêvão (2006, p. 91) [...] a educação constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos. Ela é uma arena de direitos e com direitos, cuja negação é notadamente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política.

Portanto, os direitos humanos poderiam ser considerados o meio e o fim nos quais a EDH está engajada. Não obstante o plano normativo que orienta a política educacional sobre a EDH no Brasil esteja considerado com várias iniciativas que pretendem efetivar-se na educação básica, ou seja, de construir uma cultura de respeito aos direitos humanos, a realidade social está marcada por inúmeras violações dos direitos humanos essenciais para a vida. Mas, essa afirmação provoca questionar o que seriam os direitos humanos?

Fundamentado na formulação elaborada pela ONU é possível entender os direitos humanos conforme sua natureza, categorias e objetivos. Nestes termos os direitos humanos são aqueles inerentes a todos os seres humanos, independente de raça, nacionalidade, religião ou qualquer outra condição, incluindo o direito à vida, liberdade, trabalho, educação e muitos outros, os quais devem ser promovidos e garantidos contra ações que interferem na efetivação da dignidade humana (ONU,

1948). A produção teórica sobre o tema, sobretudo a literatura jurídica, segue esta mesma linha de formulação sobre os direitos humanos. Comparato (2013, p. 71) elabora o discurso em torno da definição dos direitos humanos ressaltando que se trata de algo [...] inerente à própria condição humana, sem ligação com particularidades determinadas de indivíduos ou grupos, e segue problematizando como reconhecer a [...] vigência efetiva desses direitos no meio social. Portanto, seriam os direitos que visariam garantir a vida e a dignidade humana de todas as pessoas, e devem ser protegidos e exigíveis pela lei. Trata-se de direito de estar vivo e ter condições de viver, de alimentar-se, de ter onde morar, de trabalhar e receber justamente pelo trabalho, de ter educação, saúde, de poder votar e ser votado, de escolher sua religião, entre outros que estão descritos na DUDH e, reiterados no Estado Brasileiro por meio da Constituição Federal (CF-88). Entretanto, analisando na perspectiva dialética, essa compreensão torna-se discrepante ao confrontá-la com a realidade marcada cotidianamente por violações aos direitos humanos que geram exclusões. Ora, se os direitos humanos se apresentam como instrumento para garantir a vida humana, se inclusive são salvaguardados por um sistema normativo de proteção internacional e nacional, por que ainda há tantas violações a esses direitos? Todas as pessoas são realmente titulares desses direitos?

Um autor que permite identificar com maior rigorismo estes conflitos é Hinkelammert, que a partir de uma abordagem histórico dialética, argumenta que diante de tanta violação seria necessário conhecer e problematizar as bases dos direitos humanos na sociedade para compreender quais seriam as reais causas de violação, o que permitiria um enfrentamento mais efetivo. Com base na compreensão teórica de Hinkelammert (2014), que insiste na historicidade dos conflitos sociais sob os quais se constituem as concepções de mundo, neste caso, no contexto da nova fase da exploração capitalista, pode-se supor que as mudanças da estratégia de dominação, sob a globalização neoliberal, modificam profundamente a compreensão dos direitos humanos, sem negá-los. Reivindicam-se direitos humanos, sob as regras do mercado.

A organização econômica teria, segundo esse autor, a capacidade de influenciar e de modificar as concepções e modo de compreender esses direitos, impactando na política e na normatização (HINKELAMMERT, 2014). A relação de mútua influência entre as condições da realidade econômica e as formas de pensar permite compreender melhor a dinâmica de elaboração dos fundamentos dos direitos humanos e da educação em direitos humanos em diversas possibilidades. Entre estas, explicita a disputa das classes e grupos sociais na configuração da EDH, na ação por vezes de colaboração, por vezes de conflito entre movimentos sociais e dos gestores públicos que elaboram as normativas. Outra dinâmica é a tensão da contradição entre a importância do debate público para a elaboração da lei por um lado e, por outro, o importante papel que a norma desempenha na elaboração dos fundamentos teóricos.

Ainda, essa relação consentiria perceber que, paradoxalmente, quanto mais se avança institucionalmente na normatização da EDH, o avanço da ideologia neoliberal

e da estratégia da globalização promoveria um deslocamento no modo pelo qual a sociedade compreende os direitos humanos e isso poderia impactar substancialmente a forma de construção normativa e, conseqüentemente a atuação na EDH. Por isso, seria necessário, conforme propõe Hinkelammert (2014) pensar as bases que fundamentam as concepções de direitos humanos, tendo como horizonte de reflexão a visão constituída após os marcos econômicos da modernidade, em especial, nas implicações da ideologia neoliberal.

Problematizar a EDH, a partir dos direitos humanos que a fundamentam, permitiria compreender se há diferentes formas de concebê-la. Portanto parece imprescindível aprofundar, de forma crítica, a discussão sobre as concepções de direitos humanos.

Para refletir sobre a efetividade dos direitos humanos parecem ser importantes os questionamentos e a problematização decorrentes das formulações emancipatórias e da realidade concreta. Percebê-los através das lutas travadas evita que a análise se limite à perspectiva idealista, como se a mera normatização e retórica, fossem suficientes para a garantia da dignidade humana. Hinkelammert (2014) sugere que a problematização dos direitos humanos ocorra a partir de sua base na sociedade, pois, ir mais além nos permitiria perceber como os direitos humanos, tal como estão atualmente presentes na normativa internacional e nacional, tiveram seu sentido teórico e ideológico modificado. Essas mudanças permitiriam que os direitos humanos fossem concebidos, sobretudo em sintonia com a interpretação dada pelo mercado. Em decorrência disso as violações e suas alternativas de superação parecem estar banalizadas, constrói-se um conceito de direitos humanos aceitando que muitos seres humanos estejam às margens da sua titularidade. Partimos da concepção de que os direitos humanos são aqueles direitos que o sujeito corporal e necessitado possui para a realização da vida humana (HINKELAMMERT, 2002). Contudo, a abstração e a aplicação desses direitos muitas vezes são instrumentos para a violação do próprio sujeito. Essa possibilidade de inversão é analisada por Hinkelammert (2002) como sendo a inversão do sentido dos direitos humanos teorizada por John Locke no século XVII, como mecanismo legitimador das práticas econômicas inglesas pautadas na escravidão africana e exploração de terras indígenas na América. Ao inverter o sentido dos direitos humanos, Locke transformou a vítima em culpado. Atualmente, a lógica da inversão dos direitos humanos e o esvaziamento do sentido dos direitos humanos (HINKELAMMERT, 2016) decorrem da estratégia de globalização capitalista, marcada pela supremacia das instituições de mercado sobre a vida das pessoas, onde os direitos das instituições mercantis impõem-se sobre os direitos essenciais à vida do ser humano.

Os artigos que compõe esta coletânea evidencia que os principais autores que têm se dedicado à discussão da FPEDE – Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade EDH com as abordagens adotadas não incorporam a crítica, minimamente, em sintonia com as categorias apresentadas por Hinkelammert (2002, 2010, 2014, 2016).

Nessa perspectiva, o presente livro objetiva investigar **DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, das autoras de Evanir dos Santos e Renata Souza de Lima, no artigo busca elucidar a importância da Educação em Direitos Humanos na perspectiva da educação infantil. O interesse pela temática surgiu após a participação no projeto de extensão O ECA Itinerante no ambiente Escolar: Uma introdução formativa para crianças e adolescentes em Direitos Humanos Fundamentais, que esteve em vigor durante os anos de 2016 e 2017. No artigo, **A SEXUALIDADE E SUAS ARTICULAÇÕES NO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM, A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**, os autores, Solange Aparecida de Souza Monteiro, Gabriella Rossetti Ferreira, Paulo Rennes de Marçal Ribeiro, buscaram análise por meio de documentação, dos conteúdos aplicados em cursos a distância com momentos presenciais, de formação de professores na área da sexualidade, verificando como estes foram elaborados e implementados.

DIREITOS DOS ANIMAIS: A INTERVENÇÃO DO HOMEM das autoras Isadora Ramos Klein e Tailan Borges, procura entender o processo ao longo da história da criação das leis de defesa aos animais e de como eram e são tratados até os dias de hoje pelo homem. Passando por pensamentos de diferentes filósofos, teremos uma análise mais clara e ampla da evolução de tal processo. No artigo **DIREITO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA OS JOVENS COM FULCRO NO ESTATUTO DA JUVENTUDE** os autores Yossonale Viana Alves e Márcio Adriano de Azevedo, investigam sobre o Estatuto da Juventude é um dos dispositivos legais do Brasil que regula a educação básica, descrevendo que essa é obrigatória e deve ser oferecida gratuitamente a todos os jovens, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à educação, na idade adequada, conforme ditames da Constituição Federal de 1988 e da Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Desse modo, objetiva-se analisar o Estatuto da Juventude como instrumento jurídico regulamentador das garantias de direitos constitucionais aos jovens, de forma articulada com os indicadores educacionais oficiais, que analisam a inserção ou não desses sujeitos nos processos educativos de formação profissional, o autor procura-se analisar o **DIREITO AO ESQUECIMENTO COMO LIMITAÇÃO À LIBERDADE DE EXPRESSÃO**, esquecimento como limitação à liberdade de expressão em face do direito de intimidade do respeito permitiu-nos investigar sobre a dignidade da pessoa humana tutelada pelos princípios constitucionais. A vida privada da pessoa, sua privacidade e intimidade são asseguradas pela Carta Magna. No artigo **FORMAÇÃO HUMANA E AFETIVIDADE: ELEMENTOS CRUCIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**, as autoras Daniela Fernandes Rodrigues e Farbênia Kátia Santos de Moura abordam que vivenciamos um período permeado por discursos e reflexões no cenário educacional que trazem para o cerne da discussão a formação docente, investigar a prática pedagógica com ênfase na Formação Humana e Afetividade das professoras. No artigo **FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DA INCLUSÃO**, das autoras Cândida Ivi Marcovich de Araújo, Carla Cristie de França e Denise Fetter Mold, o artigo tem como proposta possibilitar

a reflexão e contribuir com a formação continuada docente no ensino regular, no que se refere à inclusão escolar. A pesquisa teve como intuito, evidenciar a importância da formação continuada, bem como dos Serviços de Apoio no cotidiano docente escolar inclusivo.

FORMAÇÃO CONTINUADA A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA, da autora Ana Claudia Tenor O objetivo deste Estudo foi Identificar a Demanda Fonoaudiológica das Escolas De Educação Infantil.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A PRÁTICA NA CRECHE: QUE ESPAÇO SUAS ESPECIFICADES TÊM NOS CURSOS DE PEDAGOGIA? de autoria de Juliana Lima da Silva, apresenta parte do que foi desenvolvido em sua pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com o objetivo de compreender como acontece a formação inicial para professores do curso presencial de Pedagogia da UFJF no que se refere aos saberes/fazer para atuar com a faixa etária de 0 a 3 anos. De que modo esta formação contribui para a prática de futuros professores que atuarão nas creches? No artigo a

FORMAÇÃO PARA DOCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DISCIPLINA “METODOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL” DO CURSO CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO, das autores Patrícia Larisse Alves de Sousa e Anderson Ibsen Lopes de Souza, o objetivo deste estudo foi relatar a experiência docente na disciplina “Metodologias aplicadas à educação ambiental” do curso *Convivência com o semiárido*, abordando as práticas pedagógicas adotadas, a transversalidade, os projetos interdisciplinares e a potencialidade dessa experiência para a atividade curricular docente. No artigo

GLOBALIZAÇÃO: O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO COMO DETERMINANTE PARA OS HÁBITOS DE VIDA DE ESCOLARES, dos autores Márcio Barreto da Silva, Ludmila Bernardo de oliveira, Valéria Kamilla Gurgel Jales, Francisco Ferreira da Silva, que busca discutir sobre o processo de urbanização como fator condicionante a saúde e/ou hábitos de vida de escolares. Revisão bibliográfica a partir de bibliotecas virtuais. No artigo

HISTÓRIA ORAL: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS E (RE)VENDO O MUNDO ATRAVÉS DE REMINISCÊNCIAS, dos autores Simone Ribeiro, Dileno Dustan Lucas de Souza, Darieli Daltrozo Ilha, Neste artigo os autores buscam trazer reflexões produzidas pelo grupo de pesquisa ECUS- Educação, Culturas e Sustentabilidade/UFJF no contexto de implementação de projetos de pesquisa e extensão e , ao longo do texto, abordamos aspectos históricos, teórico-metodológicos e procedimentos práticos no uso da metodologia da História Oral. No artigo

IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA SOB A ÓTICA DOS TUTORES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA UF, os autores QUIRINO, R da. Heveline Ribeiro, CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo CORREA e Denise Maria Moreira Chagas, procuram identificar os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) da gestão da aprendizagem no ensino à distância na visão dos tutores da Universidade Federal do Ceará Virtual do curso de Administração. No artigo

IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DA MULHER NO JORNAL PERNAMBUCANO

ESPELHO DAS BRASILEIRAS (1831), as autoras Mônica Vasconcelos e Marcília Rosa Periotto, buscam identificar as contribuições para a constituição e elevação da figura feminina no contexto de desenvolvimento social e material do Brasil na segunda metade do século XIX. No artigo **INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA**, os autores Fabio Caires de Oliveira e Maurivan Barros Pereira Buscam identificar relações entre as concepções de ensino, aprendizagem e tecnologias digitais (TD), presente nas propostas de pesquisa encaminhadas ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual de Mato Grosso-UNEMAT e suas possíveis influências e implicações para a prática docente. No artigo **INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA E A PEDAGOGIA HISTORICO CRITICA: UM DESAFIO E MUITAS POSSIBILIDADES**, as autoras LIMA, Erika Aparecida de Paula Silva e PINHEIRO, Bárbara Carine Soares, analisa o diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a prática dos docentes de Ciências do IFBA. Foi levantado o material bibliográfico desde o Liceu de Artes e Ofícios em 1872 até o atual Instituto Federal da Bahia, que nasceu com a perspectiva de mudança do perfil da Educação Profissional da Rede Federal com a Lei nº 11.892/08. No artigo **INTENCIONALIDADE DO CURRÍCULO ANTIRRACISTA EM CONTEXTOS HISTÓRICOS DE MULHERES NEGRAS**, as autoras Agatha Leticia Eugênio da Luz e Ana D’Arc Martins Azevedo

Buscam evidenciar o currículo na perspectiva antirracista em que contextualiza historicamente sobre mulheres negras, que contribuíram/contribuem com a militância e emancipação da identidade negra, viabilizando um conhecimento de histórias negadas, silenciadas e excluídas do contexto educacional, mas que repercute cotidianamente na sociedade brasileira, em forma de racismo, sexismo e discriminação. No artigo **LEITURAS CONTEMPORÂNEAS DE ROUSSEAU: CONSTANT, VAUGHAN, TALMON OU BERLIN: DE QUE LADO ESTARÁ O VERDADEIRO PENSAMENTO DO GENEBRINO?** O autor Arlei de Espíndola, procura analisar o livro *o contrato social*, publicado por Rousseau em Paris em abril de 1762, ressalta que o trabalho que lhe notabiliza no campo do pensamento político, imprime uma forma abstrata, metafísica, que o filósofo põe-se a enfrentar o problema da relação entre liberdade e autoridade, essa uma questão bastante espinhosa que suscita polêmicas e controvérsias fazendo às vezes perder-se a orientação verdadeira de seu pensamento. No artigo **O “RETRATO” DA REALIDADE DE JOVENS ENCARCERADOS: O QUE REVELAM OS DADOS**, as autoras, Riane Conceição Ferreira Freitas, Gilmar Pereira da Silva, Crisolita Gonçalves dos Santos Costa, Ana Maria Raiol da Costa, objetivam analisar os que os índices oficiais refletem sobre questão da escolarização e profissionalização de jovens que cumprem Medidas Socieducativas (MSE), conforme determinação do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, (Lei nº 12.594/2012), como meio de reorientar o indivíduo submetido a ela, de modo a oportunizar a reparação dos danos e

promoção de processos formativos-educacionais ao jovem que infligiu a lei. No artigo **O BRINCAR NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A LIBERDADE DE CRIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**, a autora Suzy Kamylla de Oliveira Menezes tem o intuito de analisar a relação do brincar com o desenvolvimento da criança na educação infantil. O estudo é baseado na teoria de Winnicott e resulta de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Dessa forma, essa análise enfatiza a necessidade de um ambiente que proporcione condições suficientes para que a criança se aproprie do brincar como expressão de um viver criativo, que traz como possibilidade a construção da própria subjetividade e a experiência de um desenvolvimento saudável. No artigo **O CONCEITO DE PRÁXIS EM ARISTÓTELES E MARX**: um estudo sobre a importância de aliar teoria e prática na formação dos trabalhadores da educação, da autora Andréia Carolina Severo Lima. Este artigo visa apresentar uma proposição teórica acerca da *práxis* como elemento vital na formação dos/as pedagogos/as que serão aqui chamados de trabalhadores da educação com ênfase na relação indissociável entre teoria e prática postulada pelo filósofo alemão Karl Marx. No artigo **O CRAS COMO ESPAÇO PÚBLICO DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NA DEMOCRACIA CONTEMPORÂNEA**, os autores Tayná Ceccon Martins, Rafael Bianchi Silva Buscam com este trabalho compreender a participação popular na democracia é entender o percurso histórico dessa forma de governo e como a liberdade e a ação política se relacionam no espaço público. No artigo **O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA SOB O HORIZONTE ARTICULATÓRIO DA INTERDISCIPLINARIDADE**, os autores Ieda Márcia Donati Linck, Leandro Renner de Moura, Fernanda Falconi Bastolla, o trabalho busca analisar o desenvolvimento da produção textual numa perspectiva interdisciplinar tendo como pano de fundo a proposta pedagógica do Proenem-Unicruz. Este programa institucional e social oferece a Cruz Alta – RS e região oportunidade de preparação de estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sob um horizonte articulatório, onde Redação, Língua Portuguesa e Literatura passam a fazer parte de uma mesma unidade originária, a unidade da linguagem. No artigo **O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA, ATRAVÉS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** da autora Luana Camila Gomes dos Santos o trabalho busca conscientizar os pais de que sua participação na educação dos filhos principalmente na educação infantil é de suma importância para o bom desenvolvimento e aprendizagem. No artigo **O ENSINO DE QUÍMICA NO 9º ANO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA SOB A ÓTICA DISCENTE**, o autor Amílcar Célio França Pessoa, busca investigar o ensino de Química no 9º ano de Escolas Municipais de João Pessoa e suas implicações na aprendizagem sob a ótica discente. No artigo **O ENSINO EM MATO GROSSO SEGUNDO O OLHAR DO PRESIDENTE DE ESTADO DOM AQUINO CORREA**, as autoras Emilene Fontes de Oliveira e Thalita Pavani Vargas de Castro, objetivo é mostrar as representações acerca do ensino em Mato Grosso e analisar o discurso de Estado referente às normas estabelecidas na Regulamentação da Instrução Pública de 1910 que previa inovação no que diz respeito

à expansão e ao método. No trabalho **O ESPAÇO RESERVADO AO LÚDICO NA ROTINA DE TRABALHOS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, a autora Fabiana Aparecida Gomes apresenta uma investigação das dinâmicas em uma sala de aula de uma turma que atende crianças de três a quatro anos de idade em um CMEI-Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Palmas/TO a fim de perceber se o conceito espaço como recurso pedagógico está presente no cotidiano da prática educativa. No artigo **O ESTUDO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE JÖRN RÜSEN**, os autores Patricia Paes Leme, e Diogo da Silva Roiz objetiva, a partir da análise das mudanças propostas no currículo resultante da aprovação da Lei nº 10.639/03, refletir sobre as possibilidades de transformações políticas e pedagógicas daí decorrentes. Para tanto nos ancoraremos na tipologia da consciência histórica criada pelo historiador e filósofo alemão, Jörn Rüsen e em seus conceitos de formação de sentido e de aprendizado histórico.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Evanir dos Santos	
Renata Souza de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.9401904021	
CAPÍTULO 2	9
SEXUALIDADE E SUAS ARTICULAÇÕES NO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM, A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Gabriella Rossetti Ferreira	
Paulo Rennes de Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.9401904022	
CAPÍTULO 3	22
DIREITOS DOS ANIMAIS: A INTERVENÇÃO DO HOMEM	
Isadora Ramos Klein	
Tailan Borges	
DOI 10.22533/at.ed.9401904023	
CAPÍTULO 4	26
O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA OS JOVENS COM FULCRO NO ESTATUTO DA JUVENTUDE	
Yossonale Viana Alves	
Márcio Adriano de Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.9401904024	
CAPÍTULO 5	41
O DIREITO AO ESQUECIMENTO COMO LIMITAÇÃO À LIBERDADE DE EXPRESSÃO	
Aleff Schmid Da Luz	
DOI 10.22533/at.ed.9401904025	
CAPÍTULO 6	56
FORMAÇÃO HUMANA E AFETIVIDADE: ELEMENTOS CRUCIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Farbênia Kátia Santos de Moura	
Daniela Fernandes Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.9401904026	
CAPÍTULO 7	67
FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DA INCLUSÃO	
Cândida Ivi Marcovich de Araújo	
Carla Cristie de França	
Denise Fetter Mold	
DOI 10.22533/at.ed.9401904027	

CAPÍTULO 8 72

FORMAÇÃO CONTINUADA A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA

Ana Claudia Tenor

DOI 10.22533/at.ed.9401904028

CAPÍTULO 9 80

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A PRÁTICA NA CRECHE: QUE ESPAÇO SUAS ESPECIFICAÇÕES TÊM NOS CURSOS DE PEDAGOGIA?

Juliana Lima da Silva

DOI 10.22533/at.ed.9401904029

CAPÍTULO 10 87

FORMAÇÃO PARA DOCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DISCIPLINA “METODOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL” DO CURSO *CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO*

Patrícia Larisse Alves de Sousa

Anderson Ibsen Lopes de Souza

DOI 10.22533/at.ed.94019040210

CAPÍTULO 11 98

GLOBALIZAÇÃO: O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO COMO DETERMINANTE PARA OS HÁBITOS DE VIDA DE ESCOLARES

Márcio Barreto da Silva

Ludmila Bernardo de Oliveira

Valéria Kamilla Gurgel Jales

Francisco Ferreira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.94019040211

CAPÍTULO 12 109

HISTÓRIA ORAL: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS E (RE)VENDO O MUNDO ATRAVÉS DE REMINISCÊNCIAS

Simone Ribeiro

Dileno Dustan Lucas de Souza

Darieli Daltrozo Ilha

DOI 10.22533/at.ed.94019040212

CAPÍTULO 13 117

IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA SOB A ÓTICA DOS TUTORES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA UFC

Raimunda Heveline Ribeiro Quirino

Sueli Maria de Araújo Cavalcante

Denise Maria Moreira Chagas Correa

DOI 10.22533/at.ed.94019040213

CAPÍTULO 14 127

IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DA MULHER NO JORNAL PERNAMBUCANO *ESPELHO DAS BRASILEIRAS* (1831)

Mônica Vasconcelo

Marcília Rosa Periotto

DOI 10.22533/at.ed.94019040214

CAPÍTULO 15	138
INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA	
Fabio Caires de Oliveira Maurivan Barros Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.94019040215	
CAPÍTULO 16	144
INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA E A PEDAGOGIA HISTORICO CRITICA: UM DESAFIO E MUITAS POSSIBILIDADES	
Erika Aparecida de Paula Silva Lima Bárbara Carine Soares Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.9401904026	
CAPÍTULO 17	155
INTENCIONALIDADE DO CURRÍCULO ANTIRRACISTA EM CONTEXTOS HISTÓRICOS DE MULHERES NEGRAS	
Agatha Leticia Eugênio da Luz Ana D’Arc Martins Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.94019040217	
CAPÍTULO 18	170
LEITURAS CONTEMPORÂNEAS DE ROUSSEAU: CONSTANT, VAUGHAN, TALMON OU BERLIN: DE QUE LADO ESTARÁ O VERDADEIRO PENSAMENTO DO GENEBRINO?	
Arlei de Espíndola	
DOI 10.22533/at.ed.94019040218	
CAPÍTULO 19	187
O “RETRATO” DA REALIDADE DE JOVENS ENCARCERADOS: O QUE REVELAM OS DADOS	
Riane Conceição Ferreira Freitas Gilmar Pereira da Silva Crisolita Gonçalves dos Santos Costa Ana Maria Raiol da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.94019040219	
CAPÍTULO 20	199
O BRINCAR NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A LIBERDADE DE CRIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	
Suzy Kamylla de Oliveira Menezes	
DOI 10.22533/at.ed.94019040220	
CAPÍTULO 21	206
O CONCEITO DE <i>PRÁXIS</i> EM ARISTÓTELES E MARX: UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE ALIAR TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO	
Andréia Carolina Severo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.94019040221	

CAPÍTULO 22	217
O CRAS COMO ESPAÇO PÚBLICO DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NA DEMOCRACIA CONTEMPORÂNEA	
Tayná Ceccon Martins Rafael Bianchi Silva	
DOI 10.22533/at.ed.94019040222	
CAPÍTULO 23	228
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA SOB O HORIZONTE ARTICULATÓRIO DA INTERDISCIPLINARIDADE	
Ieda Márcia Donati Linck Leandro Renner de Moura Fernanda Falconi Bastolla	
DOI 10.22533/at.ed.94019040223	
CAPÍTULO 24	241
O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA, ATRAVÉS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	
Luana Camila Gomes dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.94019040224	
CAPÍTULO 25	252
O ESTUDO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE JÖRN RÜSEN'	
Patricia Paes Leme Diogo da Silva Roiz	
DOI 10.22533/at.ed.94019040225	
SOBRE A ORGANIZADORA	263

O CONCEITO DE *PRÁXIS* EM ARISTÓTELES E MARX: UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE ALIAR TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

Andréia Carolina Severo Lima

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Mestrado em Educação – UFMA. Professora Substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA. E-mail: andreia.carol.lima@hotmail.com

RESUMO: Este artigo visa apresentar uma proposição teórica acerca da *práxis* como elemento vital na formação dos/as pedagogos/as – que serão aqui chamados de trabalhadores da educação – com ênfase na relação indissociável entre teoria e prática postulada pelo filósofo alemão Karl Marx. Nesse sentido, tal estudo discute o conceito de *práxis* a partir da origem do termo na Grécia Antiga, com o filósofo, Aristóteles. Com o intuito de atingir a máxima proposta no presente escrito, Adolfo Sánchez Vásquez (1977), Leandro Konder (1992), Paulo Freire (2005), entre outros adeptos do marxismo, compõem o referencial teórico deste estudo fornecendo subsídios relevantes para a discussão. As considerações sobre a pertinência de tal estudo repousam na necessidade de uma reflexão crítica sobre a relação intrínseca entre teoria-prática como fator primordial na formação dos trabalhadores da educação, construindo-se assim, um

movimento dialético. Evidenciamos ainda que, a metodologia adotada na construção deste estudo baseia-se na revisão bibliográfica com enfoque filosófico.

PALAVRAS-CHAVE: *Práxis*. Teoria e Prática. Trabalhadores da Educação. Formação Docente.

1 | INTRODUÇÃO

Por trás do exercício da profissão docente, seja este desenvolvido em qualquer lugar do mundo, séculos de reflexões permeiam o discurso acerca do ofício de ensinar. Isso porque, todas as ações desenvolvidas pelos/as trabalhadores/as da educação – professores/as, pedagogos/as, gestores/as, coordenadores/as e toda comunidade escolar que compõe o processo educativo – são carregadas de significados e objetivos educacionais e conseqüentemente, sociais. Tudo é planejado com vistas a atender as demandas do momento histórico na qual o processo educacional está inserido. Tudo que é executado na prática é antes de tudo pensado e elaborado através da teoria. A este processo de união entre teoria e prática de maneira consciente, denomina-se *práxis*.

Pensadores da Grécia Antiga, dentre os

quais os estudiosos Sócrates (469-399 a.C), Platão (427-347 a.C) e Aristóteles (384-322 a.C), que compõem a tríade clássica da filosofia, influenciaram e contribuíram de forma significativa à educação bem como no modo que a fazemos e/ou a tratamos hodiernamente.

Ao que consta, Platão (427-347 a.C) e Aristóteles (384-322 a.C), também foram os pioneiros a atribuir à filosofia uma definição mais concisa, pautada no discurso admirado e espantado do mundo, cuja concepção ortodoxa compreende a filosofia como aquela que desbanaliza, contribuindo para que não tenhamos uma visão ingênuo acerca da realidade e do meio que a compõe. Assim, nessa perspectiva filosófica, a dúvida e a indagação são imperativas para a filosofia, e também à educação, nos levando forçosamente às reflexões mais críticas.

Cabe ressaltar que apesar deste estudo não se propõe a descrever minuciosamente as contribuições de cada filósofo, incluindo aqueles mencionados anteriormente, acredita-se ser crucial para a compreensão do estudo um breve resgate da história da filosofia, e, principalmente, da educação, uma vez que as questões voltadas à educação e a formação de professores/as consistem em discussões complexas.

Sócrates, um dos primeiros filósofos da história grega – e até mesmo do mundo – postulava através de sua maiêutica, termo conhecido vulgarmente como “parir ideias”, que os jovens deveriam ser ensinados para conhecer o mundo e principalmente a si mesmo. Platão, seu principal seguidor, disseminou os ensinamentos de seu preceptor e foi mais longe afirmando categoricamente que o conhecimento só poderia ser alcançado no plano das ideias, mas advertindo que nem todos estariam preparados para tal esforço. Sua máxima pregava uma educação como meio para a libertação dos homens, ficando estes, antes disso, “acorrentados na caverna”, contaminados por unívoca percepção e entendimento do mundo exterior.

Aristóteles, por sua vez, inverteu as ideias de seu mestre – Platão – e baseou-se no estudo das coisas reais como forma de adquirir sabedoria e virtude, afirmando que “a razão é, de todos os sentidos, o que melhor nos faz conhecer as coisas e mais diferenças nos descobre” (ARISTÓTELES, 1973, p. 211). O ensino preconizado por esse filósofo – Aristóteles – apesar de caracterizar-se como burguês foi considerado visionário à época por abranger um número maior de pessoas, postulando que “todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer” (ARISTÓTELES, 1973, p. 211).

Seguindo a lógica sobre a importância da educação, a formação docente, igualmente discutida, tem se constituído um campo fértil para pesquisa, devido à necessidade urgente de qualificar o/a profissional para o exercício da função docente, haja a vista as exigências educativas e de ensino-aprendizagem que se colocam aos/as educandos/as. Por esse motivo, torna-se imprescindível colocar na pauta do discurso a formação de professores/as, principalmente por compreender que não podemos falar em mudança na educação sem antes pensar na formação destes/as profissionais.

Com base nesses pressupostos, discutiremos a importância da *práxis* na

formação dos/as trabalhadores/as da educação – em especial, dos/as professores/as e pedagogos/as – baseado no pensamento marxista que descreve a *práxis* como uma atividade prática social transformadora que se desenvolve na interação entre homem e natureza, de forma que só ganha sentido quando o próprio homem a modifica – natureza – através de seu comportamento. Além disso, nosso posicionamento epistemológico alertará para a equivocada compreensão do termo *práxis*, que por estar amplamente difundido, acaba perdendo seu real significado, podendo interferir nos resultados e legitimar uma alienação em seu uso.

Diante do exposto, este artigo traz algumas anotações sobre a origem do termo em Aristóteles, sua redefinição na concepção de Karl Marx e, por fim, uma abordagem acerca da importância da *práxis* no processo de formação dos/as trabalhadores/as da educação. Portanto, para atingir essa máxima, bem como contribuir acerca dessa discussão considerando a relevância do tema, o estudo está pautado na revisão bibliográfica, que em geral, é bastante utilizada em estudos na área de educação, pois através dela, conforme explicita Severino (2007), “utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007, p. 122).

2 | A ORIGEM DO TERMO *PRÁXIS* EM ARISTÓTELES: BREVES COMENTÁRIOS

A *práxis* se apresenta como uma categoria filosófica que acompanha todo o movimento histórico da humanidade, circunstância esta, que certamente influencia sua redefinição ao longo dos séculos. Considerando a importância da *práxis* na formação do/a pedagogo/a, trataremos antes, acerca de sua gênese, abordando de forma concisa, a origem do termo com base na atribuição que o filósofo grego Aristóteles lhe concedeu na antiguidade.

Inicialmente, não temos dúvidas de que foi Karl Marx, filósofo alemão, que impulsionou a expressão *práxis* através de seu materialismo histórico, atribuindo a ela um viés de caráter “transformador revolucionário”. Todavia, as primeiras noções de *práxis* têm raízes mais remotas, consideradas neste estudo como essenciais para o processo de construção do termo que fora evoluído historicamente.

Nesse sentido, Vázquez (1977) postula que as primeiras aparições do termo originaram-se por volta do século IV a.C, na Grécia Antiga, com o filósofo Platão, mas foi o também filósofo e estudioso Aristóteles, que lhe atribuiu significado mais conciso, caracterizando-se pela “ação propriamente dita”, razão pela qual inclusive, fez nascer em nossa língua, a palavra prática. Schmied-Kowarzik (1983) também concordou com a análise de Vázquez (1977), ao entender que a diretriz da *práxis*, em Aristóteles, repousava nela própria, ou seja, estava no ensinamento para a ação.

Muito embora se apresentem etimologicamente análogas, prática e *práxis* caracterizam-se igualmente distintas, uma vez que empregamos a primeira para caracterizar uma ação de caráter estritamente utilitário e a segunda, mais restrita ao

vocabulário filosófico.

Ainda no que tange o seu conceito, Vázquez (1977) menciona que Aristóteles definiu a *práxis* como sendo aquela que não produz e nem cria um objeto alheio ao sujeito ou a sua atividade, é uma ação com fim em si mesma. A ação moral, intersubjetiva, bem como o exercício político do cidadão, são exemplos. Não obstante, Konder (1992) não considera muito conciso o uso do termo *práxis* nem mesmo em Aristóteles, por acreditar que o filósofo nem sempre o teria utilizado com conotação unívoca.

Todavia, para Konder (1992), Aristóteles caracterizava a atividade humana em três tipos básicos: a *práxis*, a *poiésis* e a *theoria*. A *práxis*, entendida como atividade ética e política; a *poiésis* como atividade material produtiva, e, a *theoria*, pela busca da verdade exclusivamente. Um fato importante, conforme explicita Vázquez (1977), é que naquela época, a sociedade grega, incluindo Platão e Aristóteles, depreciava a atividade prática material, por esta ser considerada própria aos escravos, enquanto que a teórica destinava-se aos homens livres.

Tanto Aristóteles como Platão, admitia a legitimidade da *práxis* política, no entanto, com um nível inferior a vida intelectual, com a prerrogativa de que a verdade estava somente na contemplação e que por isso o ser humano só se realizaria verdadeiramente no plano teórico, mas deixando bem explícito que nem todos alcançariam essa máxima.

Certamente, em defesa dessa ideologia, ocasionou-se a ruptura entre a ciência e a prática – teoria e prática, encontrando respaldo nas palavras de Vázquez (1977).

A separação entre teoria e prática, ou entre a ciência e suas aplicações prático-mecânicas, que é característica da Grécia clássica e que serve de base para a atitude depreciativa em relação ao trabalho e às artes mecânicas, não se manifesta em tempos anteriores na Jônia. (VÁZQUEZ, 1977, p. 24).

Logo, com a estratificação social do trabalho, preconizava-se a atividade contemplativa – a intelectual – em detrimento da prática produtiva.

Não obstante, conforme exposto na citação acima, Vázquez (1977), em análise histórica, obsejou que nas cidades jônicas havia um contraste em relação a essa posição depreciativa prevalecente em Atenas. Inclusive, ainda de acordo com o referido autor, na própria Grécia Antiga existiam opiniões contrárias acerca dessa segregação, discordando dessa depreciação da atividade prática produtiva, reforçando que nossa forma de saber, que teve fortes influências aristotélicas, caracterizou-se sempre em contradições no que tange a dicotômica relação teoria/prática, ação/contemplação. Schmied-Kowarzik (1983) relata que se de um lado essa relativa segregação entre teoria e prática favoreceu o progresso das ciências modernas do conhecimento, por outro, acarretou consequências perniciosas para a compreensão científica da *práxis* inter-humana tendendo a reduzi-la a uma qualidade técnica.

Segundo Adolfo Sanchez Vasquez, o termo *práxis* transcende seu significado grego, cabendo “justamente a Marx promover essa modificação decisiva [...] repensar a relação entre a *práxis* e a *poiésis* do ângulo dos trabalhadores” (KONDER, 1992,

p.103). Aliás, uma redefinição que a configura como uma atividade exclusivamente humana, unindo, em um mesmo movimento, teoria e prática, diferenciando-se, de tal modo, da prática pragmática, principalmente por objetivar fins transformadores em nível maior, revolucionário, o que discutiremos a seguir.

Portanto, baseado no exposto, podemos inferir que com o passar dos séculos e o movimento dialético da sociedade, a *práxis* foi sendo reconstruída para se adaptar às novas necessidades surgidas na humanidade, tendo suas contribuições, permitido a Marx repensá-la e redefini-la.

3 | A CONCEPÇÃO DE PRÁXIS EM MARX

Baseado no exposto até aqui, foi na antiguidade, mais precisamente na Grécia Antiga, que as primeiras noções de *práxis* foram construídas através do filósofo Aristóteles, designando “propriamente uma ação”. Em sentido amplo, hoje a *práxis* vai além de seu significado original grego e transcende o que entendemos por prática – a *práxis* designa uma atividade consciente e objetiva não produtora ou voltada à fabricação, mas sim, transformadora de ideias caracterizando uma operação de fomento intelectual.

Ao conceito de prática amplamente difundindo, se atribui um valor referente à atividade de caráter utilitário-pragmático, geralmente vinculado as necessidades imediatas, ou seja, uma ação rotineira e habitual utilizada principalmente na atividade laboral, constituindo-se apenas uma dimensão da *práxis*. Assim, as atividades práticas são dadas em si mesmas e não as questionamos naquilo que se constitui sua essência.

Na contra mão do significado de prática, no sentido que lhe atribui Karl Marx, *práxis* diz respeito à “atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo;” (BOTTOMORE, 2003, p.460). Nesse sentido, a *práxis* aplicada ao contexto marxista é complexa e não se resume aos sinônimos de prática. Prática e *práxis* são palavras distintas, com acepções igualmente antagônicas.

Segundo Vásquez (1977) antes de Marx, é na filosofia idealista que encontramos o mais alto grau de consciência da *práxis*, mas precisamente em Hegel, que fez uma descoberta profunda quanto ao papel da *práxis* material produtiva na formação e libertação do homem. Contudo, em virtude de seu caráter idealista, Marx, baseado na filosofia hegeliana, buscando superá-la, transcende a descoberta de Hegel igualmente se contrapondo a ela, ao dizer que não é a consciência, como formulou Hegel, o determinante da vida, mas sim, o seu inverso, a vida é determinante à consciência.

A partir daí a concepção de *práxis* em Karl Marx, tem sua origem na obra Manuscritos econômicos-filosóficos, de 1844, mas é na obra A ideologia alemã, de 1845 e principalmente nas Teses sobre Feuerbach, ambas escritas em parceria com seu amigo e também filósofo Friedrich Engels, que Marx apresenta uma

sistematização revolucionária do termo *práxis*. Desse modo, Marx atribui à *práxis*, um sentido complexo de ação “transformadora revolucionária” transcendendo a mera e simples condição da ação, mais explicitamente em suas Teses sobre Feuerbach, onde encontramos confirmação em Konder (1992), ao dizer que “em seu conjunto, as onze teses constituem um texto [...]. Com elas esclarece-se o sentido e precisa-se o alcance do conceito central da filosofia de Marx: o conceito de *práxis*” (KONDER, 1992, p. 123).

Desta feita, é possível perceber de forma mais concisa o que Marx postulou à *práxis* nas seguintes Teses:

II tese - [...] É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade ou irrealidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente escolástico;

VIII Tese - Qualquer vida social é, essencialmente prática. Todos os mistérios que levam ao misticismo encontram sua solução racional na *práxis* humana e na compreensão dessa *práxis*;

XI tese - Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo (MARX, 2005, p. 120).

Nessa perspectiva, a *práxis* estabelecida por Marx, caracteriza-se como principal fonte genuína das relações humanas, e, conseqüentemente, da vida humana, se contrapondo totalmente ao mundo das ideias, das essências imaginárias e dos dogmas. Assim, o filósofo alemão, suplanta *práxis* não somente na perspectiva espiritual e abstrata hegeliana, mas também, no viés subjetivo da *práxis* de Feuerbach, que se encontra ligado à ação moral.

Não se trata, como na concepção idealista da história, de buscar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre no solo real da história; não de explicar a *práxis* a partir da idéia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da *práxis* material; chega-se em conseqüência disso, ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser resolvidos por força da crítica espiritual [intelectual] [...] mas só podem ser dissolvidas pela derrubada prática das relações reais das quais brotam essas tapeações idealistas; não é a crítica mas a revolução, a força motriz da história [...]” (MARX e ENGELS, 2005, p. 65-66).

Nesse sentido, Marx deixa evidente a existência do ser humano como sujeito histórico e construtor de suas próprias representações, tipicamente manifestadas nas suas relações sociais, econômicas e políticas, sem esquecer, evidentemente, do desenvolvimento das forças produtivas, da divisão do trabalho, e, sobretudo, das relações de dominação presente na sociedade estratificada, inerente ao modelo de sociedade, cuja produção se insere na perspectiva capitalista, compreendendo suas significativas influências na direção da construção histórica.

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

Baseado nesta noção, Marx postulava que a teoria funciona como guia para a ação e a prática como fomentadora da atividade revolucionária, onde ambas possuem função igualmente importantes. A teoria, ao estudar a realidade, pode mostrar as contradições de um sistema ou uma matéria, porém, só haverá revolução quando os indivíduos viverem a contradição.

Materializando, de nada adianta teorizar sobre as causas da pobreza ou da fome, sem antes ter sentido os seus efeitos, uma vez que é na vivência da prática que a indignação é gerada. Da mesma forma, nada adiantaria a indignação sem a orientação teórica, pois sem esta, também não surtiriam efeitos. A desvinculação entre teoria e prática, implica ações desorientadas quase sempre não solucionando o problema, uma depende da outra e vice versa, como um processo dialético. O que nos possibilita inferir que a *práxis* se alimenta da teoria e se fortalece na prática, num processo constante e ininterrupto, com o objetivo de “transformar o mundo”.

Nessa lógica, para Marx, a *práxis*, mais do que resultado da união entre teoria e prática, as eleva ao patamar de relações interdependentes e interligadas, de modo que é necessário romper com a dicotômica relação teoria/prática, ação/contemplação, que durante séculos se instaurou.

“A teoria é um momento necessário da *práxis*; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a *práxis* das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, “abstratas”. [...] A *práxis* é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria” (KONDER, 1992, p.116).

Portanto, na concepção marxista, a *práxis* pode ser definida como “[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1977, p.3). Elevada a outro patamar, *práxis* marxista é “[...] a revolução, ou a crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VÁZQUEZ, 1977, p. 128). Logo, uma teoria, que não considera a prática, está fadada ao simples idealismo, assim como, a prática que ignora a teoria limita-se ao eminente ativismo. Uma vez que é a *práxis* funciona como

[...] atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos. É a ação que [...] precisa da reflexão, da teoria; e é a teoria que remete à ação (KONDER, 1992, p. 115).

Em tese, uma definição simples do conceito de *práxis* pode ser denominada como a visão filosófica utilizada na linguagem marxista, significando um conjunto de atividades que podem “transformar o mundo” e nesse sentido, a concepção de *práxis* em Marx, não foi pura e simplesmente construída. Pelo contrário, seu sentido foi sendo reconstruído ao longo da história, resgatando e transcendendo as formulações de Aristóteles, não se limitando apenas na união entre *theoria* e *poiésis*, mas, sobretudo no gozo da atividade política que o cidadão exerce na sociedade.

Finalmente, entendemos a *práxis* formulada por Marx, com foco no proletariado, transcende a prática pragmática, individual e auto-suficiente. É resultante da inter-

relação entre teoria e prática – buscando na prática a ampliação dos horizontes teóricos, ao mesmo tempo em que a eles recorrem.

4 | A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DO/A TRABALHADOR/A DA EDUCAÇÃO

Até aqui, percorremos uma trajetória acerca da *práxis* envolvendo sua origem e definição na Grécia Antiga, mais precisamente com o filósofo Aristóteles, prosseguindo para uma conotação mais complexa, como a que foi atribuída pelo também filósofo, Karl Marx. Desta feita, a partir de agora apresentaremos uma proposição teórica acerca da relevância da *práxis*, na perspectiva marxista, para a formação do/a pedagogo/a.

O termo pedagogia, segundo Ghiraldelli Jr. (1987), surge na Grécia antiga como *paidagogia*, fazendo referência ao acompanhamento e cuidado do jovem, orientado por um escravo, o *paidagogo*. A partir disso, Saviani (1994) descreve que esse escravo passou a ser mais tarde o próprio educador, o que provavelmente o fez descrever a pedagogia como sendo o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano. Desta feita, cabe à pedagogia fomentar esse desenvolvimento.

Não obstante, Imbernón (2010), estudioso do assunto, descreve em seu discurso uma realidade preocupante acerca do tipo de formação que as instituições costumam oferecer aos/as docentes em formação. Ele nos diz que:

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Diante disso, o autor nos remete ao entendimento, no que concerne o papel da formação inicial, como sendo de grande importância, levando em consideração que é o início da profissionalização do/a docente, apontando ainda, que é nesse período, que as virtudes, as rotinas, e todos os outros aspectos relativos ao exercício da docência são assumidos como processos usuais no decorrer da sua profissão.

Nessa perspectiva, insere-se a *práxis* como fator imperativo à formação do/a pedagogo/a, uma vez que vinculada a formação possibilita ao profissional

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida ou vender-se” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens (FREIRE, 2005, p. 212).

Sobre esta questão, Konder (2004), nos traz uma importante contribuição, comentando acerca da *práxis* na educação:

Embutida na sua concepção do homem e da história, como uma dimensão inerente à *práxis*, a educação em Marx é pensada filosoficamente como uma atividade essencial à dinâmica das sociedades. Só podemos entendê-la como espaço

permeado de choques, de conflitos, marcado pela colisão de valores, interesses e convicções que correspondem às perspectivas distintas – e muitas vezes inconciliáveis – dos grandes grupos humanos (as classes sociais) que exercem maior influência na formação das pessoas (KONDER, 2004, p. 23).

Na mesma direção, Freire (2005, p. 84) destaca que “a educação se re-faz constantemente na práxis”, devendo a educação, não considerar o ser humano isoladamente enquanto indivíduo, mas sim, como um ser histórico-social, resultado de um conjunto complexo de relações sociais.

Logo, a visão de Marx sobre a docência, se configura num exercício complexo de equilíbrio envolvendo teoria e prática, onde a firmeza de suas ações bem como sua prática reflexiva está sempre desconfiada, instigante, que não aceita passivamente verdades absolutas, mas que está sempre pronto a interrogá-las, possibilitando neste processo que o/a pedagogo/a possibilite a formação de cidadãos questionadores, mas, sobretudo, com convicções embasadas numa teoria que justifica a sua *práxis*.

Na atividade do educador – essencial a todas as sociedades – a perspectiva de Marx nos leva a observar, por conseguinte, os dois pólos: o da afirmação de valores e o da reflexão crítica/autocrítica; o das convicções e o das dúvidas. A educação, no âmbito do esforço daqueles que lutam por uma democratização mais efetiva da sociedade, deve passar continuamente de um pólo ao outro. Se estacionar no primeiro, coagula os valores, ossifica-os, engessa-os e atrela a práxis a dogmas. Se ficar girando exclusivamente em torno do segundo, esvazia a práxis, emperra-a, prende-a num círculo vicioso, transforma-a num jogo estéril (KONDER, 2004, p. 22).

Desta maneira, as contribuições do pensamento marxista, se apresentam excessivamente pertinentes para a construção de uma prática pedagógica que intervenha de forma consciente na sociedade, composta por um espaço heterogêneo, a fim de não somente encontrar respostas, mas, sobretudo, apresentar dúvidas sobre os caminhos a trilhar.

A prática, resultado concreto do trabalho docente, exercerá a sua dinâmica transformadora na medida em que este profissional tenha consciência crítica do seu papel enquanto sujeito social que intervém na realidade a partir das relações sociais, econômicas, políticas e culturais estabelecidas entre os sujeitos.

Assim, Marx diz que a atividade do/a pedagogo/a, que também

[...] é atividade humana, é práxis. É intervenção subjetiva na dinâmica pela qual a sociedade existe se transformando. Contribui, portanto, em certa medida, para o fazer-se da história (MARX cf. KONDER, 2004, p. 19).

Desta feita, entendemos a formação docente como uma preparação para uma profissão complexa e basicamente por isto que a *práxis* deve ser vista como imperativa nesse processo, assumindo-se como pressuposto ao desenvolvimento pessoal autônomo, emancipatório e transformador em uma prática reflexiva. Principalmente por isso que tratar a questão da *práxis* na educação, sobretudo na formação do/a pedagogo/a na perspectiva filosófica, assume o papel de relevância vital para que as discussões nesse âmbito não permaneçam no senso comum.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos no decorrer deste trabalho, a formação inicial é a gênese do processo de profissionalização do/a docente, sendo através desta, que o/a professor/a adquire e constrói os seus conhecimentos teóricos e práticos, além dos saberes necessários à profissão, desenvolvendo através deles, a reflexividade sobre sua prática. Além disso, é uma exigência legal para a atuação profissional neste campo, conforme explicita a LDB nº 9394/96 em seu artigo nº 62.

Na perspectiva de fornecer subsídios para uma leitura marxista acerca da *práxis* no campo da formação dos/as trabalhadores/as da educação – com ênfase na formação de professores/as – trilhamos uma direção crítica, entendendo a educação como um amplo espaço para os mais diversos debates e opiniões variadas e a *práxis* seu principal objeto.

Em análise histórica, a ideia de prática, coloca desde a Antiguidade o problema de sua aproximação ou distanciamento em relação à teoria, colocando sua definição num constate processo de reconstrução, podendo significar tanto um agir intersubjetivo, em Aristóteles, como uma complexa união de *Poiésis-Práxis-Theoria* em Marx.

Desse modo, sobre a *práxis*, podemos compreender que a dimensão do problema que acompanha sua abordagem e definição até hoje, ora como aproximação ora distanciamento da teoria, mas entendendo que a relação deve ser única e dialética. Recorrendo a *práxis* marxista, esta se configura como atividade social transformadora, postulando uma “transformação revolucionária”.

A proposta aqui não é finalizar com uma opinião, mesmo porque, este é apenas o início de um diálogo, mas esboçar um ponto que julgamos fundamental: a importância da *práxis* na formação do/a pedagogo/a. Em que cada vez mais se percebe a necessidade de uma *práxis* educativa revolucionária, isto é, aquela que exige a mudança da consciência dos sujeitos, contribuindo sobremaneira para uma ação social e política.

Esse escrito buscou trazer algumas discussões e propor reflexões aos/as trabalhadores/as da educação, para que estes/as tomem consciência de seu trabalho e não o façam de maneira mecânica e/ou alienada. Não seguir o “roteiro” estabelecido pelo sistema ou as macroestruturas, mas buscar compreender o que sua prática significa.

Dada à relevância da *práxis* na formação do/a pedagogo/a, esperamos ter de algum modo contribuído para a discussão, que se insere cada vez mais como necessária, buscando legitimar a *práxis* educativa revolucionária – o que na concepção de Marx – exige a mudança da consciência das pessoas, contribuindo sobremaneira para uma ação social e política. Finalmente, *práxis* como atividade social transformadora inserida numa filosofia da *práxis*, equivale à filosofia de transformação do mundo.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Rosá. Col. Os pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GHIRALDELLI JR., P. **O que é pedagogia**. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KONDER, Leandro. **Marx e a Sociologia da Educação**. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 3ª ed. 2004. (p. 11-23).
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução de Frank Müller. Coleção a obra prima de cada autor nº 192. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- O Livro da Filosofia / [tradução Douglas Kim]. – São Paulo: Globo, 2011. Título original: **The philosophy book**. Vários colaboradores.
- SAVIANI. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-094-0

