


Sobre a práxis: como a experiência constrói a teoria

On praxis: how experience builds theory

 <https://doi.org/10.56238/sevedi76016v22023-075>

Sérgio Rodrigues de Souza

Pedagogo. Filósofo. Consultor Científico
E-mail: srgrodriguesdesouza@gmail.com

Sandro Dau

Graduado em Ciências Sociais. Bacharel em Antropologia da Comunicação. Graduado em Filosofia. Bacharel em Filosofia Antiga. Mestre em Filosofia (Ética). Doutor em Filosofia (Ética) e Pós-doutor em Filosofia (Ética)

Vinícius da Silva Santos

Biólogo. Mestre em Educação e Tecnologias
E-mail: viniciusbiologo33@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda o tema da práxis, visando a esclarecer como, por intermédio da experiência, se constrói a teoria. O objetivo é proporcionar uma abordagem ampla, sistêmica e pragmática sobre um assunto que necessita de discussões profundas e articuladas, esclarecendo que este é um tema por demais falado e muito pouco estudado. A sua relevância científica se encontra no fato de despertar o interesse para a valorização da experiência como método direcional para a construção e consolidação do conhecimento e da criatividade. A sua relevância empírica se encontra no fato de que a práxis só pode ser compreendida, em suas dimensões mais amplas, se os fenômenos forem observados, descritos e reproduzidos (quando possível) total ou parcialmente, conduzindo à integração entre a prática e a teoria. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, discutida à exaustão, pelos autores até que se chegou a uma compreensão sobre o tema e sua aplicação empírica aos processos de aprendizagem e ensino. O texto está fundamentado a partir do pensamento de Aristóteles, Comenius, Kant, Vygotsky, Dau e Dau, Souza e Caniçali, Diel e, pela experiência dos autores na atuação como professores em vários níveis do magistério. As conclusões a que se chegou foram que a práxis volta ao espectro de discussão acadêmica, a partir da sistematização do estudo do pensamento grego clássico, helênico. A práxis vai contribuir para que se expanda a inteligência, em que esta deva ser

compreendida como o resultado empírico do intelecto aplicado sobre situações-problema, onde a síntese se apresenta como uma problematização, uma resposta ou uma ação solucionadora do problema posto ao estudioso: este processo pode ser resumido no conceito de criatividade. Portanto, as respostas que os estudiosos auferem aos problemas suscitados, pela sociedade, transformam-se em aprendizagens que se mantêm no futuro, uma vez que estão fundamentadas em críticas rigorosas, muito bem estruturadas.

Palavras-chave: Práxis, Experiência, Conhecimento, Inteligência, Criatividade.

ABSTRACT

This article addresses the theme of praxis, aiming to clarify how, through experience, theory is constructed. The objective is to provide a broad, systemic, and pragmatic approach to a subject that needs deep and articulated discussions, clarifying that this is a theme that is too much talked about and too little studied. Its scientific relevance lies in the fact that it arouses interest in the valorization of experience as a directional method for the construction and consolidation of knowledge and creativity. Its empirical relevance lies in the fact that praxis can only be understood, in its broadest dimensions, if the phenomena are observed, described and reproduced (when possible) totally or partially, leading to the integration between practice and theory. The methodology used was bibliographic research, discussed at length by the authors until an understanding of the theme was reached, and its empirical application to the processes of learning and teaching. The text is based on the thought of Aristotle, Comenius, Kant, Vygotsky, Dau and Dau, Souza and Caniçali, Diel, and by the experience of the authors in their work as teachers at various levels of education. The conclusions reached were that praxis returns to the spectrum of academic discussion, from the systematization of the study of classical, Hellenistic Greek thought. Praxis will contribute to the expansion of intelligence, in which intelligence should be understood as the empirical result of the intellect applied to problem situations, where the synthesis

presents itself as a problematization, an answer or an action that solves the problem posed to the scholar: this process can be summarized in the concept of creativity. Therefore, the answers that scholars give to the problems raised by society become learning that

will last into the future, since they are based on rigorous, well-structured criticism.

Keywords: Praxis, Experience, Knowledge, Intelligence, Creativity.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, em um primeiro momento, abordaremos o conceito da práxis de maneira geral, tal como ele é usado pela Ciência; depois faremos uma discussão sobre o uso dos conceitos pelos cientistas da educação e, mais adiante, haverá uma explanação do conceito práxis, na condição de demonstrar sua mais ampla utilidade nos processos de aprendizagem e ensino, tendo como *leitmotiv*, a experiência.

O que se deve admitir como ponto de partida que a compreensão do sentido do termo *práxis* é uma questão já, por si só, bastante complexa, porque não basta assumir a sua definição, diretamente, como uma prática, um labor que se dirige ao entendimento dos processos morais, intelectuais e pragmáticos de uma sociedade; bem como não podemos relacioná-lo à determinada profissão, para que assim se a coloque como ponto de partida, ou ponto final, no que se refere à sua compreensão e aplicabilidade empírica. Há que buscar um entendimento epistêmico e pragmático para esse conceito; por tal motivo, nesse artigo partiremos da concepção de que o termo *práxis* deve ser compreendido como uma relação de reciprocidade e simultaneidade entre a teoria e a prática.

Tomando esta definição, como *leitmotiv*, para uma discussão mais ampla, podemos conceber que cada profissão terá sua práxis particular; o que dará origem a um conjunto *sui generis* de categorizações, princípios e definições acerca da sua dimensão em particular, sobre a qual devemos nos debruçar em um contexto científico bem delimitado.

Em se tratando de uma ação prática, a práxis deve ser interpretada e sintetizada, no âmbito da educação, como “o conhecimento prático de como executar alguma tarefa. É [ainda] muitas vezes entendido como o conhecimento tácito, o que significa que é difícil transferir para outra pessoa por meio escrito ou verbal. Quando se consegue reunir ambos em um único indivíduo, está alcançado o processo de consolidação da competência teórica e a competência técnica, ou a práxis docente” (CANIÇALI e SOUZA, 2019, p. 74).

O ser humano é, *par excellence*, um ser da práxis e isto não é somente comprovado por suas ações vinculadas ao seu ato de pensar a ação antes de executá-la, como a melhora a partir de juízo de valor e desenvolvimento do seu conhecimento. Marx afirmou, em sua obra, o Capital que “uma aranha executa operações semelhantes às do artesão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. O que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura no pensamento sua construção antes de transformá-la em realidade” (MARX, 1975, p. 202).

Desse modo, o indivíduo vai muito além de executar uma simples ação abstrata de pensar sobre o que fará; ele consulta livros, revistas e outros materiais teóricos que guardam em suas páginas o conhecimento de autores e profissionais de outros tempos acerca do que planeja produzir; de maneira que seu pensamento não é, de forma alguma, puramente abstrato; é uma construção prática resultante de uma ideia surgida a partir de uma excitação mecânica externa a ele, mas que tal condição se deve ao contato direto com a mesma.

Outro detalhe que se deve considerar, a respeito disto tudo, é que não é somente a prática, entendida como uma ação puramente mecânica, que conduz à efetivação da tarefa proposta; ela, igualmente, necessita da reflexão sobre a forma de atuar e de elevar a potencialidade do seu trabalho até que se transforme em um bem material, ou não, e que se pode expressar, por intermédio do intelecto, com domínio fluente.

Um dos primeiros autores que se preocuparam em mostrar a importância da práxis foi Aristóteles (799-737 antes de Hipátia); contudo, muitos pensadores tomam o seu pensamento descontextualizadamente e sem lhe aplicar uma hermenêutica profunda, o que os faz chegar a conclusões apressadas e sem nexo causal. O Estagirita afirmou que, “as coisas que temos de aprender antes de concretizar, aprendemo-las fazendo-as — v.g., os homens se tornam construtores construindo, e se tornam citaristas tocando cítara” (ARISTÓTELES, 2006, p. 36).

Nesta epígrafe, Aristóteles já ressalta a necessidade de que a formação técnica humana seja alicerçada na relação de reciprocidade e simultaneidade entre a teoria e a prática, porque desta forma o indivíduo teria condições de aprender os rudimentos da técnica e aplicá-los à realidade objetiva e no entorno; e, aquilo que confrontasse com seu saber, poderia buscar explicações e mecanismos de entendimento nos textos de autores que tratam do tema e voltar a realizar experimentos, para chegar à compreensão do processo.

Portanto, a afirmação do filósofo não pode ser compreendida friamente, como se a simples execução da tarefa tornasse o seu ator um mestre no assunto. Para muito além disto, mostra-se necessário que abstraia sobre aquilo que pratica, buscando nuances e exceções até que possa conseguir interpretar a ação que pratica e desenvolva seu intelecto e suas habilidades em direção à sua máxima potencialidade.

Qualquer coisa fora deste espaço de avaliação do que se aprende, através do ensino, da leitura, sua posterior aplicação no campo da atividade empírica e o posterior confronto no sentido de validar ou refutar este saber, ou seja, sem um processo dinâmico de aprendizagem e aprendizagem fundamentada na prática, o que se tem, como resultado, é mera repetição de ações instintivas e não fundamentadas na experiência no seu sentido estrito; o que, por extensão, elimina qualquer presunção de práxis e se torna uma mera prática mimética sobre algo.

A práxis é algo complexo, porque envolve uma relação direta entre o que se aprende, tanto por intermédio da experiência como por intermédio das leituras, e sua aplicação sobre a prática propriamente dita e a reflexão sobre essa prática (a teoria); o que pode resultar em conflitos, muitos deles

incompreensíveis ao estudante, ainda incauto, que não compreende que, pelo simples fato de algo não se adequar, estritamente, ao que está escrito, à teoria, pode ser julgado e interpretado como sendo falso.

O seu entendimento mais amplo e dinâmico presume conhecer as dimensões pragmáticas e epistemológicas de cada objeto, sobre o qual se debruce e isto implica em conhecer as variáveis que incidam sobre ele, enquanto determinam seu comportamento no tempo e no espaço, particular e singularmente.

Tomando o pensamento de Aristóteles, acima exposto, a fala, a visão e a audição são características humanas naturais com as quais os homens já nascem dotado com elas; no entanto, existe ainda a necessidade empírica de aprimoramento destas condições, o que se determina como aprendizagem.

A capacidade para desenvolver os sentidos é inata ao ser humano; entretanto, caso não haja ninguém com quem possa conversar e/ou que estimule tal condição, o indivíduo crescerá sem nem ao menos saber falar qualquer coisa.

Da mesma forma ocorre com a audição e a visão em que se pode ver e ouvir. Mas, sem o processo de epistêmico de relações dos processos - como a indicação do que seja cada som, ou a determinação dos objetos através de uma nomenclatura, elaborada de maneira prévia, formando um escopo taxonômico -, seria como se o indivíduo ouvisse um emaranhado de sons sem nexos e observasse um conjunto de coisas, para as quais não possui determinação e, ao tocar qualquer objeto, não saberia como denominá-lo.

Tomar o pensamento de Aristóteles, de maneira isolada, fora do escopo de uma observação empírica dos fenômenos, sem contextualizar o direcionamento de sua expressão, é incorrer no risco fatal de defender um determinado conhecimento sem nenhum nexos causal. Ele, de fato, afirmou que a repetição é a mãe da aprendizagem, mas o seu pensamento diante desta afirmação está voltado para o dever e a formação da ética, não para a cognição com vistas aos parâmetros de aprendizagem de conceitos e doutrinas científicas.

Experimentos científicos conduzidos com macacos e humanos, incluindo jogadores experientes de basquetebol, provaram que quando se repete uma determinada ação, a exemplo, lançar a bola na cesta, a dada altura da tarefa, todos os participantes começavam a reduzir o número de acertos. Isto se explica pelo fato de o cérebro ser uma estrutura otimizada e possui uma cadeia de direcionamento das suas ações e o pensamento segue sobre determinada ação por tempo determinado: a saber o tempo que dura a atenção humana em foco sobre um determinado objeto ou prática, o qual é de 90 segundos para cada ano de vida, atingindo o tempo máximo de 25 a 30 minutos na idade adulta. Isto requer direcionamentos de atenção, a cada ciclo de tempo, para que se possa manter o foco nas ações que interessam.

Mesmo assim, a repetição pode ser um fator preponderante na existência humana e nas condições de aprendizagem; mas, deve seguir critérios técnicos: como a cada vez que se realiza determinada atividade, esta seja posta sob condições de uma severa crítica, condição esta entendida no preceito do pensamento kantiano, cujo sentido pragmático se refere a uma pergunta laica, aberta, pública, dirigida a um objeto-alvo específico, onde a sua apresentação não obriga ao questionado que exare uma resposta objetiva, ou uma

justificativa sobre a inferência dirigida. Seu intento é que a consciência e o intelecto se expandam, para construir novos modos de esclarecer os assuntos que atravessam, de maneira direta e indireta, a existência.

Immanuel Kant (2002) argumenta que o ser humano necessita de instrução para desenvolver-se e, mesmo para atingir seus objetos intelectuais, vai necessitar, também, de conceitos que possam determiná-los. Isto se faz necessário, porque a transposição didática somente se torna possível, quando se esclarece os elementos que determinam o objeto em estudo, ou seja, este ato de torná-lo compreensível, a partir da ampliação de suas características e suas dimensões epistêmicas é o que contribui para a diminuição da resistência: considerando que Freud (1856–1939) já alertava acerca do fato de que o estudante resiste à aprendizagem e à responsabilidade. Entretanto, o que faltou ao Mestre de Viena foi expandir o seu pensamento e torná-lo mais elucidativo, garantindo que esta condição advém, especialmente, da dificuldade de entendimento e compreensão dos objetos que são postos. Ele mesmo dirá ser da natureza humana o ato de transformar em falso aquilo que não se compreende.

Neste sentido é que entra a ação imprescindível de se trabalhar com conceitos amplos e claros acerca dos objetos sobre os quais se debruça com fins de estudos investigativos, didáticos e pedagógicos. Este esclarecimento é uma das condições inerentes à práxis didático-pedagógica, em que se tem como atividades preponderantes a aprendizagem e o ensino, com vistas à formação de conhecimentos úteis ao desenvolvimento do indivíduo.

Dau e Dau (2013, p. 45) esclarecem que “a relevância de utilização [de conceitos], pelos cientistas, está na tentativa de diminuir, ao mínimo possível, a variação dos sentidos da palavra empregada, a fim de que se possa comunicar um pensamento, o qual possa ser inteligível ao maior número possível de membros da Academia.”

A partir do que foi exposto temos condições de abordar o nosso tema no âmbito da Pedagogia: o trabalho pedagógico, quando bem conduzido e bem orientado, configura-se como um preâmbulo ao desempenho didático satisfatório de professores e estudantes. Isto requer conhecimento de causa sobre o objeto de estudo, em especial acerca de sua psicologia, como se comporta em determinados estágios de formação epistemológica e quais respostas se esperar, uma vez induzidos na direção cognitiva. Esta condição, em particular, pode ser a mais complexa, exigindo dos partícipes da ação uma carga mais elevada de domínio científico e maior preparo para a interpretação dos resultados demonstrados pela ação empírica empreendida.

Nisto, se tem que, a resposta alcançada pode diferir, e muito, daquela que se mostrava esperada, ou não; e, em ambos os casos, os indivíduos que cuidam de analisar e interpretar estes (supostos) resultados diretos devem estar imbuídos de espírito investigativo, para auferir explicações acerca dos fenômenos observados, somente após se terem comprovação empírica sobre os fatos.

Muito comum, em situações de divergência quanto aos resultados das experiências que, no que lhe concerne, conduziram a hipóteses sobre o objeto-alvo de estudo, os cientistas apresentarem justificativas,

por vezes, esdrúxulas, ao invés de mostrarem os resultados de suas experiências: a partir dessas deveriam alcançar explicações plausíveis e que conduziram, de modo invariável, a investigações mais amplas e profundas. Por conseguinte, teria como intuito aproximar os estudiosos de um possível esclarecimento dos fenômenos sobre as situações empíricas estudadas, considerando que na Ciência, primeiro experimentamos, somente para depois teorizarmos.

Uma vez atingido o esclarecimento do conceito de determinado objeto de estudo, surge, como consequência natural, a necessidade de que seja sistematizado, entendendo com isto que se torne um paradigma, porque esta condição, *sui generis*, “força os cientistas a investigarem alguma parcela da natureza com uma profundidade e de uma maneira tão detalhada que de outro modo seriam inimagináveis” (KHUN, 1979, p. 44).

Um conceito obedece a um preceito semântico e, no ato de o elaborar, ocorre a partir da experimentação de vários objetos, o que proporcionará a elaboração do conceito; é por intermédio desse que um determinado grupo de cientistas o adotam como fundamento para suas buscas. A isso pressupõe um estudo contextualizado que foi experimentado, paralelamente ao desenvolvimento e, possivelmente, mesmo antes de se apresentar qualquer resultado à comunidade científica e à sociedade. Do contrário, pode-se ter um conflito interpretativo, surgido a partir da interpretação linguística do objeto e até que se desfaça o mal-entendido, pode-se ter uma caça às bruxas, ou mesmo uma abnegação de um trabalho relevante em nome do ego, ou do medo de execração pública.

São os conceitos que orientam o cientista no mundo da pesquisa científica, indicando quais as características se mostram importantes no estudo de um objeto específico e quais objetos devem ser estudados e como se deve executar o estudo dos problemas levantados. Isto permite maior segurança na formulação das hipóteses e na descrição das conclusões apresentadas ao final do trabalho. Por este motivo é que a definição dos conceitos se apresenta como elemento fundamental na discussão científica, visto que aquele que afirma e aquele que pergunta devem ter bem claro qual o significado do conceito aplicado (DAU e DAU, 2013).

Esta transparência quanto ao sentido semântico do objeto em questão eleva a segurança para aquele que faz a leitura do trabalho final, porque evita divagações e interpretações equivocadas, criando conceitos a partir de abstrações desprovidas de qualquer nexos causal com a realidade objetiva submetida à condição de experiência. Neste sentido, “a sistematização de um conceito tem o objetivo direto de evitar a divagação inóspita, vazia de sentido epistemológico que ao final se traduz em estultícia científica, que não leva ninguém a nenhum lugar. Quanto mais seja transparente o conceito, maiores são as possibilidades de entendimento acerca do objeto e melhores as possibilidades de manuseio das ferramentas relacionadas com ele. Tudo isto amplia as condições de diálogos e aplicabilidades aos processos técnicos de ensino-aprendizagem como procedimento categórico” (CANIÇALI e SOUZA, 2019, p. 19).

Os autores, supracitados, continuam sua explanação afirmando que todo um cuidado prévio na pesquisa e seleção dos termos deve ser empreendida por aquele que decide construir um projeto de investigação científica e, pode-se estender a mesma advertência àqueles que pretendem ser mestres, porque o colocado não se trata de limitar a idoneidade profissional a um ramo do conhecimento e sim, a todo um processo de formação da estrutura personológica acadêmica. Assim que, “a característica principal do conceito é a identificação dos elementos centrais daquilo que é estudado; além disto, é preciso dizer que um conceito se refere, não, a um indivíduo, a um caso único, a um fenômeno, contudo [faz referências] a classes, a grupos, a relações, etc. podemos afirmar ser uma palavra que tem como características: universalidade (seu significado é válido conforme os interesses dos cientistas); necessidade (ele deve ser entendido por todos de maneira igual) objetividade (seu sentido não depende das preferências individuais daquele que o apresenta)” (DAU e DAU, 2013, p. 45).

Após esse breve desvio, onde se expressou a relevância do conceito para a investigação científica, devemos voltar ao nosso ponto central: a práxis pedagógica cotidiana. Pode-se afirmar que tudo o que é válido para ela, é válido para os processos didáticos; um dos fatores de maior pertinência é o vínculo daquilo que se ensina com a realidade que envolve o indivíduo e ainda com suas experiências e teorias, uma vez que se está falando de uma relação de reciprocidade e simultaneidade entre o saber e o fazer. E, mais, entre o primeiro e o saber-fazer, situação que pode ser levada mais adiante quando se preconiza o saber ensinar como também deter autoridade tal que se possa emitir juízos de valor e pareceres sobre a práxis alheia. Daí que se infere que o conhecimento sobre os conceitos se torna extremamente necessário para que o juízo atribuído não se mostre equivocado, prejudicando tanto o autor quanto o receptor da ação em si.

Depreende-se desta fala que, o profissional que se prepara para um trabalho científico (de qualquer natureza) deve compreender as dimensões exigidas para que sua atuação se mostre idônea e que, com isto, os resultados quando postos em análise demonstrem a qualidade que se faz *mister* no escopo planejado. O ensino se fundamenta em um método e, para além disto, o estudante deve ter ciência e consciência de que tudo aquilo que lhe está sendo posto é uma parcela muito ínfima de tudo o que existe; daí o dever de todo professor de ser rigoroso, de maneira didática, em sua práxis no que tange a explorar os campos mais profundos da técnica e da disciplina sobre a qual atua.

Quanto mais se empenhe em conhecer os detalhes epistemológicos, o objeto-alvo de sua práxis, mais se aproxima de tornar-se um conhecedor profundo sobre o tema, em que mesmo que diga não deter domínio sobre determinado ramo, isto não coloque em xeque a dimensão de sua categoria científica.

Em um momento histórico como o atual, em que se exige de todos os profissionais da educação a condição de competência técnico-didática e pedagógica, existe um conflito difícil de se compreender: esse diz respeito à ignorância, por parte de alguns cientistas, dos conceitos relativos aos elementos adotados como direcionais da atuação prática, como se isto fosse um mero capricho teórico, pensamento este que se traduz como desnecessário.

Esse ponto é relevante, porque a práxis didático-pedagógica se revela como uma relação complexa entre a teoria e prática; por extensão implica na necessidade de se ter conhecimentos relativos ao tema de estudo em profundidade, enquanto se deve saber lidar com as experiências que acontecem, mostrando-se como os desafios que exigem soluções, quase que, imediatas.

Todo conhecimento se fundamenta na experiência e, fora disto, desta validação epistêmica e que, simultaneamente, funciona como uma refutação, o que se tem é nada mais que conjecturas e hipóteses sem muito valor didático. E, o que se encontra neste íterim é uma condição sem muita segurança sobre o conhecimento que alguém expressa, produzindo, como consequência direta e imediata, um tipo de ensino medíocre, resultando em aprendizagens vazias de sentido epistemológico.

Tais comportamentos fazem surgir os pseudo conceitos, os quais criam enigmas insolúveis; isso ocorre porque como uma parte considerável dos cientistas não possui conhecimentos suficientes, para levar a efeito os estudos empíricos de investigação e desvendar os fenômenos; assim, eles preferem dizer que tais são situações incompreensíveis, quando não são mais do que situações não-compreendidas, porque não testadas por métodos científicos eficazes e de maneira adequada.

Sob nenhuma hipótese, se pode adiantar que, por experimentos práticos, bem elaborados e bem conduzidos, se possa atingir o nível de conhecimento sobre as causas e efeitos dos elementos em questão. O que se coloca é que, utilizando a realização de experiências confiáveis, têm-se possibilidades de aproximação de um conhecimento científico, comprovados pelas experiências e validado pela Lógica. Ausente este princípio de investigação, o que se tem, grosso modo, é nada mais que uma validação do saber do senso comum através de um programa científico (assim descrito), o qual envolve todo um aparato de produtores de conteúdos, editoras, universidades, professores e cientistas, em geral.

A consequência imediata dessa união espúria é a consecução de um conhecimento superficialmente generalista, o qual é apresentado como Ciência rigorosa.

Um entendimento lógico do fenômeno começa com a observação do mesmo, em um segundo momento elabora-se uma teoria a qual deve ser compartilhada com os seus *fellows* na Academia, para que eles possam analisar os resultados alcançados, por fim, em uma terceira etapa se busca na literatura as respostas para tais situações; no entanto, isto não se mostra suficiente para satisfazer a curiosidade humana que acaba sendo dominada pela dúvida e pela ânsia de encontrar novas respostas que se possibilitem, ao menos, aproximar-se de uma clareza mais ampla e profunda acerca do ocorrido. Segundo Rousseau (2009, p. 375) isto ocorre entre os humanos porque “a dúvida sobre as coisas que nos importa conhecer é um estado violento demais para o espírito humano; ele não resiste muito tempo nesse estado; acaba decidindo-se de uma maneira ou de outra e prefere enganar-se a não crer em nada.” Na esteira desta atitude, cria, para si e difunde explicações as mais esdrúxulas sobre o máximo de coisas que observa e que não compreende.

Assim que, a práxis proporciona este vínculo entre o conhecimento e sua aplicação à realidade objetiva que se toma como objeto intrínseco e extrínseco de estudos, porque ela parte da experiência, da

observação empírica para, somente depois, tentar explicar os fatos da maneira mais transparente possível e até mesmo reproduzir os fenômenos em laboratório.

2 DO CONCEITO DE PRÁXIS

O conceito práxis é um termo equívoco, tanto dentro do campo semântico como no epistêmico, porque não pode ser traduzido, de maneira simplória, como *prática* e, muito menos, ser interpretado desta forma. Isso porque ele se situa em um ponto de inflexão que une os saberes teóricos, aprendidos e apreendidos nas formações escolares e acadêmicas, bem como por intermédio de leituras, ou ainda via o resultado da experiência empírica, planejada e/ou ocasional.

Pensada nos parâmetros gregos, “Práxis é um conceito estritamente amplo, porque está inserido em um ambiente que envolve a prática e a teoria, representando não uma mera ação isolada de cada categoria, se não conjuntas, que produz uma relação de reciprocidade e simultaneidade entre a teoria e a prática. O que realmente há de mais interessante é que ela somente acontece no âmbito do trabalho empírico, o que lhe confere um caráter amplamente científico e confiável, porque pode ser, acima de tudo, observada, mensurada, quantificada, analisada, compreendida e interpretada” (CANIÇALI e SOUZA, 2019, p. 87).

A partir do momento em que a práxis é pensada como um elemento constituinte da atividade humana complexa, exigindo conhecimentos fundamentados em dois campos existenciais, deixa, de maneira automática, de ser uma ação qualquer. Portanto, ela se torna objeto de interesse científico necessitando de um referencial fundamentado em um conceito epistemológico que demonstre a dimensão, ao menos, aproximada do que, de fato, o objeto é.

Na Grécia, o vocábulo práxis significava, de maneira simples prática, pelo fato de que os gregos não conheciam esta dicotomia moderna entre pensamento teórico e ação prática no campo da didática. Quando um jovem decidia tornar-se aprendiz de algum mestre, dirigia-se ao seu ateliê e toda sua formação técnica ocorria através de um processo em que ele era orientado acerca de seu trabalho e o desempenhar deste. Contudo, o jovem não passava por um período de aprendizagem sobre leis e regras que diziam a respeito do funcionamento daquilo que ele estudava. Contudo, essa maravilhosa cultura foi atingida pela perfídia, o que a jogou nos umbrais da mediocridade, originando a nossa atual cultura: os autores dessa decadência foram Sócrates e Platão.

O sacerdote Sócrates, em um arroubo de pedantismo, foi o responsável por lançar as dúvidas sobre este formato de atuação didática adotada na Pólis de Atenas; podemos verificar essa destruição através do sacerdote Platão e os seus monólogos (apelidados, na modernidade, de diálogos), nos quais ele cobra dos mestres uma postura didática de ensino e de domínio da técnica de ensinar, que não existia na época.

Nesse mundo, um aspirante a escultor chegava à oficina de seu futuro mestre para ser aprendiz nesta categoria e o seu exame de aptidão era realizado fundamentado na habilidade natural para tal.

A ele era dado uma pedra e uma sentença: eis, presa dentro desta pedra, uma criatura humana! Liberte-a! O candidato, ao final de seu exame, não havia esculpido a representação de algo que poderia ser identificado como uma mulher no mármore, havia retirado o material que impedia a apreciação de sua beleza pelos cidadãos. Até a formação técnica do homem grego estava posta a serviço da Pólis e a didática adotada seguia o mesmo princípio. O artista, não importando sua atuação técnica, recebia a revelação de Apolo, deus patrono da beleza harmônica, que era a admiração e aplicava este direcionamento, este esclarecimento divino ao objeto-alvo de sua ação laboral.

Mais tarde, J. A. Comenius (1592–1670) vai criticar, de maneira contundente, esta separação dicotômica que se abateu sobre as técnicas pedagógicas de ensino e de aprendizagem. Ele alega que jovens que se dedicam à aprendizagem de ofícios nas academias mesmo após passados mais de 20 (vinte) anos, eles ainda não alcançam domínio das técnicas estudadas e aqueles jovens que se dirigem às oficinas, a fim de atuarem como aprendizes diretos dos artistas, em pouco tempo já alcançam diferencial de capacidade artística expressa no desenvolvimento de seus trabalhos (COMENIUS, 1957).

Este problema se apresenta porque sob o regime pedagógico preconizado pelos sacerdotes Sócrates e Platão, mais tarde sintetizado pelos padres da Idade Média e transmitido a todas as sociedades latinas, o conhecimento é algo com o qual o indivíduo já nasce com ele pronto. Consequentemente, sob este viés de entendimento, basta que o Mestre Iluminado relembre, por intermédio da retórica ou da oratória e todo aquele conhecimento volta ao pensamento consciente. Depois de tudo isto, aplicam-se as avaliações para certificar que o conteúdo ministrado ficou fixado na memória consciente e, uma vez isto definido, o estudante encontra-se pronto para a experiência com o objeto.

No entanto, não é bem assim que as coisas funcionam no mundo da didática: o contato direto com o objeto-alvo de trabalho, possibilitado pela experiência, vai produzindo sensações e dúvidas que vão sendo sanadas, diretamente, pelo mentor durante a exposição didática; esta seria a práxis em sua forma de expressão grega, literalmente clássica.

Antes de adentrar ao estudo, de forma sistemática, o estudante precisa saber, claramente, o que seja um questionamento científico, este que pode trazer em si uma questão didática, pedagógica ou um problema de ordem social. Não importa qual seja a dimensão do problema posto pela sociedade ao pesquisador, o que vale é que todos esperam uma resposta de caráter objetivo e, diferente do que se pensa e, por norma, se acostumou a interpretar, nem sempre o coletivo espera uma solução.

Assim, o que se tem visto, são muitos indivíduos vindo a público oferecer soluções milagrosas que, uma vez postas em prática, não atendem aos anseios criados, fazendo com que o descrédito nos cientistas, estudiosos e pesquisadores apenas se eleve, cada vez mais.

A práxis, sendo um mecanismo que vincula uma conexão literal entre a prática e a teoria, em uma relação direta de reciprocidade, tem como conseguir uma aproximação horizontal com o problema que assola o meio; desse modo, ela esclarece pontos que, ao primeiro momento, mostram-se mais complexos e

equidistantes de uma compreensão. Isto porque, submeterá o fenômeno à experimentação, para, após ter dados suficientes, oferecer uma explicação lógica.

Como compreendemos, a práxis na atualidade é, nada mais que, um sucedâneo de sua realização pelos gregos. O intervalo que se apresenta entre a experiência prática e a verificação/refutação através de estudos sistemáticos fundamentados em teorias se tornam longo demais, terminando por prejudicar o processo de aprendizagem e de ensino. Isso ocorre porque muitas questões que surgem no âmbito da experimentação acabam se perdendo, ou sofrendo modificações de valor que alteram o seu caráter direcional epistêmico formativo.

Tomando este argumento como ponto central, a práxis pode ser compreendida como a relação recíproca e simultânea existente entre a prática e a teoria, ou seja, tudo o que se produz de saberes, conhecimentos e produtos são resultados planejados de uma ação sistemática.

As experiências (ver, ouvir, tocar, degustar, cheirar, pesar e medir) e os estudos teóricos que buscam abrir novos horizontes, e mesmo submeter o pensamento ao princípio da falseabilidade, conduzem o estudante a um nível de domínio sobre as conclusões. A partir dessas conclusões pode argumentar sobre os resultados com extrema segurança epistêmica, apresentando hipóteses que podem se configurar como futuros vieses de investigações.

Quando se pensa a práxis como algo desligado da teoria, o que se tem, como resultado direto, é o embrutecimento do pensamento humano construído a partir de uma estrutura cultural. Todo o conjunto de símbolos que cercam e envolvem o ser humano recém-nascido necessita ser interpretado para ele: em um primeiro momento e, mesmo quando se posiciona de modo crítico, na vida adulta, relativamente aos mesmos. A diferença básica é que na fase adulta o indivíduo acaba auferindo-lhes novos atributos semânticos, suas formas de os compreender não estão desvinculadas dos rudimentos genéricos que os compõem, como artefatos ligados, de maneira direta, a um escopo cultural. As formas de expressão filogenéticas se mostram permeadas de tal maneira no tecido social que sua manifestação ocorre por intermédio dos vieses mais estranhos, complexos e, por vezes, mesmo incompreensíveis para os indivíduos no dia a dia.

A experiência permitirá que esta expressão filogenética se manifeste, ato contrário ao que acontece com a teoria que, em sua aplicação, tem em vista manter uma linha direcional sobre aquilo que o seu aplicador considera como ideal. Por conseguinte, desconsiderando que toda teoria, sem qualquer distinção, obedece a um princípio ideológico, este determinado pela sociedade de onde vem esta ideia. Este é determinado pelas circunstâncias sociais, econômicas, políticas e assim sucessivamente.

Existe um truísmo muito comum, segundo o qual são os cientistas e pensadores que ditam as regras epistemológicas para a sociedade; sem embargo, é esta quem dita o que estes indivíduos irão produzir e reproduzir como verdades científicas (assim escrito). Poucos são os que conseguem situar-se fora deste campo minado e, às vezes, terminam reconhecidos tardiamente na História do Pensamento. Isso ocorre,

quando da realização de re-leituras na tentativa de lançar algum feixe de luz sobre o presente, que permanece incompreensível, dada a proximidade com os acontecimentos sociológicos.

Nisto, há que esclarecer que a práxis exige do estudioso que ouse explorar e conhecer a realidade empírica e epistemológica que o envolve e que determina os procedimentos materiais, cognitivos e intelectuais de seu tempo.

O grande segredo de uma intelectualidade elevada ou reduzida, não está na discussão positiva, ou negativa de assuntos complexos e de elevada categoria científica. Ele se encontra na negação de tais debates: por extensão, levando os estudantes a aceitarem, de modo sub-reptício, que aquilo que foi apresentado por seus mentores é objeto pacífico de ser categorizado nos parâmetros humanos (bom, mau, útil, inútil, pudico, abjeto, etc.) e aquilo que é sonogado (sendo jamais sequer mencionado), simplesmente não existe (e, se existe é tão abjeto que nem merece menção por parte dos eruditos).

Com isto, todas as experiências que se manifestam, de maneira espontânea, vão sendo tolhidas e direcionadas para satisfazer o ego do cientificismo acadêmico, levando todo o saber (supostamente de caráter científico) a estar sob a égide do paradigma da Academia. Portanto, deixa de ser Ciência para se transformar em dogma e, desse modo, o conhecimento que daí advém se transforma em produto de puro convencionalismo, o que na concepção de Diel (1991) é a forma mais rasteira de destruição da possibilidade de superação intelectual humana, porque impede, silenciosa e autoritariamente, que se busque a compreensão dos fenômenos por intermédio da experiência. Argumenta o autor, supracitado que, “a banalização [do conhecimento], sob sua forma mais comum, caracteriza-se pela absoluta falta de elevação, a queda constante e, em consequência, o rebaixamento que, contrariamente, à sobretensão nervosa, é um estado de subtensão *psíquica*” (DIEL, 1991, p. 123).

O avanço do pensamento humano em direção a novas hipóteses e descobertas sobrevém com a utilização de experiências e, uma vez que estas aconteçam, fazem parte do estofo individual ou coletivo, exigindo explicações, e não justificativas; desse modo, conduzindo a buscas mais profundas até que se obtenha esclarecimento factual sobre os fenômenos ocorridos e, de alguma forma, experimentados: deixando muito evidente que os partícipes de uma determinada ocorrência fenomênica são atravessados por ela, não sendo possível saber, de antemão, que interpretações resultarão disto. Daí ressaltar a defesa de que, em ciências, primeiro se realiza as experiências, depois teoriza sobre os resultados, na tentativa de explicá-los e torná-los úteis ao maior número possível de usuários.

Assim, quando a escola e a Academia, com toda a sua burocrática institucionalização do conhecimento, priva os estudantes de experiências não previsíveis, o resultado é a construção de um eunuco intelectual, eternamente infantilizado: levando-os a acreditarem que as teorias e os conhecimentos, por elas oferecidos, são as únicas possibilidades de verdades factíveis.

Consequentemente, ele não consegue pensar, para além daquilo que foi estipulado como limite epistêmico e ideológico por seu mestre. Pior que isto, tem como determinante a teoria e não a experiência.

Assim, sua práxis é a mera repetição do que ele aprende nos livros, sem possibilidades de ousar questionar mais, a discutir com as situações de aprendizagem que lhe acontece, de modo espontâneo, durante a execução das tarefas cotidianas.

A partir de todo esse arrazoado podemos afirmar que o desenvolvimento do pensamento holístico, fundamentado em uma práxis didático-pedagógica, utiliza de vários instrumentos inter, multi e transdisciplinares, todos para que se alcance o máximo desempenho na atuação da função de ensino e aprendizagem. Esta condição de trabalho se fundamenta na valorização do objeto-alvo da ação, que pode ser grupos que vão desde crianças até adultos e, em diferentes níveis acadêmicos e científicos: para cada uma destes indivíduos há que se elaborar dimensões epistêmicas, determinadas de acordo com seus interesses mais particulares, até que se compreenda os fins últimos de seus esforços singulares, para somente passarmos a elaboração de uma teoria.

Faça-se esclarecido que, aprendizagem, em seu sentido estrito, se refere a alcançar domínio sobre algum objeto, de forma sistemática e pragmática, ou seja, o que foi internalizado atendendo aos estudos (empíricos e teóricos) deve mostrar um sentido de utilidade. Assim, como um potencial de solução, para os problemas que a sociedade coloca como desafio a todos: se esta condição de solução não se revela imediatamente, ao menos que possa lançar um pouco de luz sobre os problemas, mostrando suas fissuras.

Quando se aborda que a transferência destes conhecimentos a outros níveis é quase impossível, o que se deve ter notório é que a forma de interpretar o mundo e as coisas é pertinente a cada um e à condição peculiar, particular, singular e também coletiva, como foi construída a sua estrutura epistemológica; que experiências fundamentaram ou determinaram o modelo que se aplica à existência individual e coletiva. Quanto mais desafiado a pensar sobre as coisas e suas nuances empíricas que norteiam as tomadas de decisões, mais curioso se mostrará o estudante ao longo de sua vida: a esta série de perguntas norteadoras e instigantes dá-se o nome de crítica, onde a cada questionamento, realizado inteligentemente, criativa, tem-se um novo espaço de visualização do que se mostra possível ampliar através da pesquisa científica e da experiência.

A práxis, como objeto de transmissão do saber, possui um sentido duplo, em que permite ao mestre que apresente aquilo que ele detém como conhecimento a um outro; durante esse processo expressando-o em ações técnicas, ensaios de campo, demonstrações laboratoriais, entre outras e, do outro lado, aquele que se dispõe a aprender, internaliza estes momentos de ação prática. Como resultado tem-se a oportunidade de descrever, por si só, os resultados encontrados e o processo, ou seja, entende como se deu a trajetória empírica do que foi alcançado, através da descrição intelectual. A práxis vai funcionar como um mecanismo de consolidação dos saberes transformando-os em conhecimentos, porque ao aliar a experiência à teoria, tanto o professor como o aluno poderão ter suas perguntas respondidas e suas dúvidas (iniciais) dirimidas. Depois desses estudos ambos se tornam mais aptos a realizarem defesas das suas experiências utilizando teorias com mais categorias e segurança epistemológica.

Agrega-se a isto, a validação dos aprendizados, simultaneamente, em se tem a possibilidade de refutar as hipóteses que se mostram infrutíferas e sem quaisquer condições de aperfeiçoar ou melhorar o trabalho didático nas escolas, ou acrescentar alguma condição de melhoria da vida do homem em sociedade. Visto desta forma, o que se tem é uma ferramenta de trabalho, cuja amplitude e profundidade focam na alternativa de consolidação dos trabalhos pedagógicos, de tal maneira que responda aos anseios de construção da identidade técnica, fundamentada no pragmatismo e na aplicação de recursos metodológicos.

Uma vez alcançado este nível de proximidade com o objeto-alvo de estudo, a relação com ele se torna vertical, determinada sob o princípio do poder: onde o professor assume o controle da situação. Como consequência, pode auferir respostas objetivas aos processos sob os quais se debruça na tentativa de uma compreensão da situação problema, esclarecendo-a ao ponto de ser passível de interpretações pelos estudantes da classe, uma vez que este é o papel de um professor que apresente domínio da didática.

A práxis é um elemento complexo, porque envolve processos dinâmicos relativos à experiência, ao conhecimento e ao ato de aprender e ensinar: indo desde a mais profunda compreensão da espiral da experiência e seu funcionamento, passando pelos pontos de inflexão que a compõe até o seu retorno. Nesse, após atingir o ápice do saber individual, necessita retornar ao ponto de partida para conhecer e confrontar as suas bases empíricas e epistemológicas, não sem antes ter que ser confrontado por todos os pontos de validação e de refutação que auxiliaram na definição de seu saber como algo a ser posto em situação de conflito prático e epistêmico.

O questionamento científico é sempre de caráter reducionista (por mais que tenha interesse em atender a uma maior gama de indivíduos), as conclusões apresentadas estão sempre focadas em uma única direção. Elas dizem a respeito de um objeto específico, portanto quando há qualquer variação deste objeto, surge a necessidade de inferências particulares que, em muitos casos, não atende às ânsias postas.

Quando se aproxima deste estágio de busca científica, que o estudioso deve se embrenhar na investigação empírica, tendo como suporte epistemológico os livros e tratados já produzidos: considerando que a teoria representa aquilo que um dia tenha sido uma prática, a qual permitiu solucionar problemas de grande imponentia e a auferir respostas plausíveis a questionamentos de intensa complexidade.

Um questionamento científico impõe aos envolvidos, uma condição que demanda anos de experiência, para se aproximar de uma resposta satisfatória; no entanto, a atuação do investigador sobre o seu objeto-alvo de estudos faz com que as deduções surjam como mecanismos de respostas ampliadas, hipóteses que serão validadas e/ou refutadas.

Ainda se pode pensar que estas respostas oriundas nas experiências serão objetos de futuros estudos, senão, por ele mesmo, por outros pesquisadores, considerando que fissuras na estrutura rígida do pensamento vão se formando, possibilitando a construção de novas hipóteses e perguntas sobre seus funcionamentos.

Esta é a postura que se espera de um cientista e, diferente do que se percebe, na atualidade em que uma gama considerável deles se comporta como os arautos do senso comum. Diante de um desafio, a primeira resposta que lhes assoma ao pensamento é a que usam para explicar o fenômeno e, não tarda demais, para utilizarem-na como justificativa.

O que se espera de um cientista rigoroso é uma resposta ao problema posto e esta pode ser até mesmo um categórico não sei; ressaltando que Freud (1856–1939) afirmava que somente o cientista maduro e seguro de seu saber é que se mostra com coragem suficiente, para admitir sua ignorância diante de determinados fenômenos e neste caso, faz-se necessário retornar ao objeto e à experiência.

O mais intrigante em tudo o que se refere aos fenômenos científicos é que estes apenas podem ser observados e registrados em meio à prática. É dessa forma, porque se faz necessário estar em ação, estar envolvido na realização da atividade, para ser confrontado com situações que desafiem o entendimento e termine por forçar à busca de conhecimentos que as expliquem e não que, de maneira simplória e autoritária, as justifiquem.

Por outro lado, as respostas para estes aspectos fenomênicos (que atravessam o ser humano durante sua atividade profissional) só podem ser encontradas nas suas práticas. Mesmo que se discuta que a pesquisa empírica pode apresentar soluções e esclarecimentos acerca dos fenômenos, toda uma busca primária parte das experiências, dos escritos e do pensamento dos teóricos, senão sobre o ocorrido, mas pelo menos em parte, algo que se aproxime da situação observada e enfrentada.

O conhecimento se consolida na experiência e através dela. Qualquer outra forma que se possa crer, que seja possível alcançar o saber, é nada mais que uma ilusão provocada pelo fracasso antecipado. Nenhum pensador rigoroso age como se o conhecimento estivesse fora do alcance das mãos; desse modo, bastaria ele usar algumas muletas empíricas e epistêmicas, com a finalidade de atingir seus objetivos na esperança de que algum sábio ou um ser divino qualquer lhe ilumine com o saber. Este tipo de atuação epistêmica pueril não cabe no espaço de configuração científico onde os saberes devem ser descobertos, testados, retestados e após encontrados, analisados, interpretados e sintetizados.

Se assim o é, o que se busca na teoria? Se não é conhecimento, se não a verificação destes, por qual motivo sacrificar horas intensas de estudos teóricos? A resposta é que, nos autos estão registrados as práticas que deram certo e aquelas que falharam por algum motivo, fossem por incompetência, fossem por mero resultado elucidativo oriundo da exploração científica. Sendo assim, a teoria oferece fundamentação e esclarecimento para o estudioso, permitindo que encontre explicações, e não justificativas, tanto para os procedimentos exitosos quanto para aqueles que resultaram em fracasso. As experiências devem ser analisadas, de forma a permitir conclusões científicas que esclareçam os fenômenos e suas ocorrências.

Quando o professor estimula seu aluno a fazer esta conexão epistêmica, em que primeiro ouve a preleção de seu mestre, a composição teórica do tema e, permite-se um tempo para poder assimilar o que foi-lhe oferecido para, em seguida, deixar que tudo aquilo se acomode em seu pensamento. Durante este

processo já está em busca de autores e teorias que o subsidiem na confrontação empírica dos conhecimentos postos, o que se tem, como resultado direto, é a elaboração intelectual do que Vygotsky (1896–1934) chamou de pensamentos superiores, entendendo que inteligência deva ser compreendida como o resultado empírico do intelecto aplicado sobre situações-problema, onde a síntese se apresente como uma problematização, uma resposta ou uma ação solucionadora do problema posto ao estudioso: este processo pode ser resumido no conceito de criatividade.

Uma questão que se coloca desafiadora ao professor é a definição de qual método didático utilizar para conseguir conciliar, de modo dinâmico, a prática e a teoria. Eis aqui, uma situação para a qual não existe resposta determinante, pelo mero fato de que cada investigação, em particular, é que determina a metodologia e não o contrário. Da mesma forma, é a ação didática, em que determinados assuntos devem ser postos como temas de estudos independentes, outros devem ser tratados em sala de aula e ainda há aqueles que devem ser evitados: mesmo sob pena de parecer que são importantes para a formação do estudante.

O que se infere é que a relação contínua e dialética, recíproca e simultânea entre a prática e a teoria, permite ao professor criar um vínculo científico e de profundidade com o seu objeto de estudo. De tal forma que as respostas que auferem aos problemas suscitados, pela sociedade, transformam-se em aprendizagens que se mantêm no futuro, uma vez que estão fundamentadas em críticas rigorosas, muito bem estruturadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem e de ensino é dinâmico e, por este pressuposto, tem-se que seguir princípios dialéticos entre a dúvida, que leva a questionamentos amplos e profundos, e respostas objetivas, o que já deixa claro que não se trata de simples hipóteses. Entre uma e outra encontram-se as respostas subjetivas, as categorias de formulação de hipóteses, estas que exigem dos cientistas e estudantes aprofundamentos cada vez maiores, através da experiência.

A práxis volta ao espectro de discussão acadêmica, a partir da sistematização do estudo do pensamento grego clássico, helênico. Nesse, não havia uma diferenciação dicotômica entre o saber erudito e o saber prático, porque somente poderia ser artista (poeta, músico, pintor, arquiteto, artesão, escultor, orador, retórico), aquele que dominasse a sua técnica: isto dependia de conhecer os seus princípios mais rudimentares até a condição que lhe permitia alcançar a excelência em sua técnica.

O que se preconizou, ao longo deste trabalho, foi discutir muito mais que o conceito *práxis*: o objetivo foi discutir o processo de ação didática onde a experiência determina a aprendizagem e neste ínterim, os saberes sobre os porquês dos acontecimentos fenomênicos vão sendo apresentados e discutidos, de modo empírico e direto, até a exaustão. Assim, a finalidade foi construir um saber consolidado sob uma práxis didático-pedagógica, entendida nos moldes greco-atenienses, como a relação de reciprocidade e simultaneidade entre a prática e a teoria.

A busca pela excelência na formação educacional há muito se perdeu em um vazio retórico, sob a alcunha de se construir um estudante crítico e participativo, o que resultou em um indivíduo desprovido de conhecimento, logo sem mínimas condições de realizar qualquer crítica sustentável sobre qualquer coisa e que apenas participa de um comboio que não leva ninguém a lugar algum.

A proposta de se discutir a práxis foi parte do interesse em se chegar aonde os gregos almejavam, que era a condição de *excelência*. Enquanto mantiveram seus princípios didáticos pautados na compreensão de que esta é o resultado direto da aplicação prática do intelecto sobre as situações-problema, se tornaram a civilização mais adiantada de seu tempo. Eles visavam a solucionar os problemas postos como essenciais pela sociedade e seguindo este modelo de ação empírica, o que produziram sobreviveu à ação do tempo e aos caprichos dos invejosos, chegando aos dias atuais como modelos a serem adotados.

Pensar a práxis pedagógica é, antes de qualquer coisa, modelar uma estrutura de aprendizagem em que estudante e professor possam ter acesso direto aos processos de trabalho, instrumentos e materiais. São essas relações e inter-relações que lhes permitem estímulos intelectuais diretos e indiretos, produzindo novos resultados e novos questionamentos sobre as possibilidades e potencialidades dos elementos em questão.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- CANIÇALI, Mônica Nadja Silva d'Almeida; SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *O Lugar Docente como fundamento epistemológico da práxis pedagógica na Era TIC*. São Paulo: PerSe, 2019.
- COMENIUS, João Amós. *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957. [Obra publicada, originalmente, em 1657].
- DAU, Sandro; DAU, Shirley. *Ciência: pesquisa, métodos e normas*. Mutum: Expresso Gráfica, 2013.
- DIEL, Paul. *O simbolismo na mitologia grega*. São Paulo: Atton Editorial, 1991. [Publicado, originalmente, 1966].
- KANT, IMMANUEL. *Pedagogía*. Escuela de Filosofía - Universidad ARCIS. [1802], 2002. [Lecciones sobre pedagogía que Kant impartió en la Universidad de Königsberg, y que recogidas por su discípulo F. T. Rink fueron publicadas con aprobación del mismo Kant en 1803].
- KHUN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- MARX, Karl. *O Capital*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. Livro 1: Capítulo V.
- POPPER, K. R. *Conjecturas e refutações*. Brasília: UNB, 1972.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- STULIO, Marco. *Atividade Fim e Atividade Meio*. Disponível em: <https://personaliteservicos.com.br/divulgacao/atividade-fim-e-atividade-meio/>. Acesso em 12/10/2022.