

homo e de um sistema de organização e desenvolvimento da sociedade. Eis porque nos tempos da globalização capitalista, segundo a qual o tempo de trabalho humano é uma mercadoria a ser comprada e vendida num mercado cada vez mais estreito, a educação está em geral reduzida a um processo de ajustamento dos indivíduos às demandas desse mercado, através do treinamento para a “eficiência econômica” e a “competitividade”.

No esforço pela emancipação do trabalho humano que postulamos acima está incluída a luta pela *re-originação* do *homo*²² com tudo aquilo que lhe é essencial e do qual ele não sendo separado, apartado, dividido: seu direito à vida, o controle sobre seu trabalho, sua força criativa e o saber envolvido em empregá-la produtivamente; seus potenciais enquanto pessoa multidimensional; suas relações com a Natureza, com cada outra pessoa, com a Sociedade e com a Espécie humana.²³ A educação, reduzida a treinamento, a mera “capacitação” técnica, é um dos fatores mais eficazes de

²² A origem da palavra *religião* vem do verbo latino *re-ligare*. Com este espírito, em *The Ideal of Human Unity*, Sri Aurobindo propõe *uma religião da Humanidade* como “uma aspiração e uma regra de viver, e, em parte o sinal, em parte a causa de uma mudança de alma na humanidade” (Aurobindo, 1949: 541-547). Não por acaso, no capítulo dedicado a esse tema, ele focaliza como elementos constituintes e inseparáveis desta mudança de alma a liberdade, a igualdade e a fraternidade, que “não podem ser alcançadas através da maquinaria externa da sociedade, mas através do *homo* enquanto ele viver apenas no Eu individual e comunal (...). Para ele, a fraternidade é a chave deste “evangelho triádico” da ideia de humanidade como espírito (ou organismo coletivo, no dizer de Teilhard). Para Aurobindo, a união da liberdade, da igualdade só pode realizar-se pela força da fraternidade humana, e esta só existe no espírito e pela alma. Através da fraternidade se realiza a unidade da diversidade humana; a consciência disso e o esforço de viver da alma e não do ego – e este é o sentido profundo da religião da humanidade.

²³ Diversas obras de arte ilustram, desde desenhos e pinturas de Van Gogh e Käthe Kolwitz até filmes recentes, como “Bread and Roses”, do diretor britânico Ken Loach (2000), que conta a história de uma imigrante mexicana que, como milhões de trabalhadores, penetrou ilegalmente no país através do muro da vergonha. Ela consegue trabalho numa concessionária de limousines em condições semiescravidão de trabalho. O filme, riquíssimo em sentimento e espírito crítico, ao mostrar os dramas humanos que se escondem por trás das contradições entre capital e trabalho e no seio do mundo do trabalho, relata a luta contraditória dos trabalhadores da limpeza para conquistar o direito de organizar-se no sindicato. Em pleno ano final do século 20 grande parte das empresas dos EUA mantêm condições de alta exploração da força de trabalho e perseguem trabalhadores que tentam sindicalizar-se.

desagregação, subordinação e alienação, quando usada para manipular as pessoas a fim de ajustá-las ao sistema dominante. Mas pode ser também um dos fatores mais poderosos de re-originação, desalienação, emancipação, através do despertar da consciência das pessoas para os fatores de subordinação e alienação, assim como para seus próprios potenciais de autodeterminação, colaboração, reciprocidade e solidariedade enquanto indivíduos e coletividades.

Minha hipótese é que somente com uma concepção clara e bem fundada de quem é o *homo* que queremos educar e de que trabalho queremos promover para fomentar o desenvolvimento humano e social da espécie poderemos construir um projeto educativo positivo e emancipador. Para educar um ser humano cooperativo, capaz de adotar conscientemente atitudes de partilha, altruísmo, reciprocidade, convivialidade, comunicação e solidariedade, precisamos de uma educação sintonizada, inclusive no plano metodológico, com esse conceito de *homo* e essas atitudes essenciais. É sobre isso que discorreremos nos capítulos mais experienciais deste livro.

Conceituando a Educação da Práxis

Uma breve referência à evolução do conceito de práxis e da relação prática-teoria cabe aqui. Schmied-Kowarzik (1974) faz uma erudita discussão sobre os caminhos do debate a respeito da relação prática-teoria nos diferentes filósofos que trataram da educação, da pedagogia e do conhecimento humano. Embora ele confronte seus interlocutores entre si no campo abstrato da relação entre os dois conceitos, eu só o sinto “agarrar” a questão quando ele introduz o debate fundamental da educação e do conhecimento, que é “quem é o ser humano que queremos educar?” O pressuposto antropológico é justamente a interrogação inicial desta minha obra e foi por isso que a iniciei com a busca de definir o ser humano e o contexto histórico-social em que ele existe enquanto relação e potencialidade, para só então discutir a educação. E não vejo como escapar da evidência de que a educação está sempre a serviço de um projeto de ser humano – indivíduo

e sociedade – e de seu desenvolvimento. Schmied-Kowarzik se refere, então, à “visão racional da convivência humana” como guia da ação educativa e à “conscientização da práxis humana” como caminho para “conduzir a condições melhores pela transformação dos sujeitos” (1974: 131). A nós interessa este situar a educação no campo da construção crítica de um projeto de humanização. É de uma educação emancipadora que queremos falar aqui, e eis porque centramos na Práxis a nossa atenção.

Prática (gr. *Praxis, eus*) tem o sentido original de ação consciente no âmbito inter-humano.²⁴ A ação transformadora do mundo pelo ser humano é ontologicamente diferente da ação de um animal ou de outros seres da Natureza (“o rio erodiu a encosta”, “o leão caçou o antílope”, “a águia faz seu ninho no alto do penhasco”, por exemplo). Essa distinção entre as ações de outros seres vivos e a prática humana como ação consciente e intencional do ser humano – portanto, trabalho criativo, exercício de colocar sua energia num ato transformador – já era feita na Grécia pré-socrática. Atividade humana diferenciada das ações da natureza, atividade cultural. Ação transformadora sobre o mundo pelo *Homo*, humanização da Natureza. Implica reflexão, intencionalidade, decisão consciente, portanto, teoria. Para Sócrates, a teoria está a serviço da prática virtuosa do indivíduo (como “revelação maiêutica da consciência”), estimulando-o a fazer o que lhe cabe na comunidade ética da pólis. Para Platão, é a teoria que tem a primazia, exigindo a transformação da prática a partir da ideia abstrata do bem e da justiça. É Aristóteles quem inicia a nítida separação e isolamento relativo dos dois conceitos. A teoria científica do conhecimento expressa um interesse puramente teórico pela verdade de enunciados factuais, enquanto a prática é inspirada não na teoria, mas “apenas” num ensinamento para a ação (*techné*), não tendo relação ou referência direta com a teoria. Seu mediador é a educação, vista mais como esse ensinamento técnico ou capacitação. Daí emergiu na modernidade o conceito estreito de práxis inter-humana, reduzida a *habilidade técnica*, e de trabalho como

²⁴ Para uma discussão minuciosa deste tema, ver Schmied-Kowarzik, 1974: 19-23.

exercício prático dessa habilidade. O Positivismo buscou a fundamentação de um entendimento lógico das ciências do conhecimento isento de toda referência prática. A medida absoluta de cientificidade são os critérios de comprobabilidade intersubjetiva e da consistência lógica. A prática é denunciada como espontânea, acientífica. Os materialismos vulgares, que discutiremos a seguir, aplicam ao inverso a lógica racionalista e utilitária, amalgamando abstratamente o mundo da matéria e o mundo humano e reduzindo a consciência humana a um mero reflexo do mundo “objetivo”. A teoria seria, portanto, um reflexo da realidade material, e a prática em conformidade às leis da realidade estipuladas pela teoria seria o critério e a referência da verdade. Teoria (gr. *Theorein (olhar), theoria (visão, especulação)*) tem vários significados:

- 1) um plano ou esquema que existe apenas na mente, mas baseado em princípios verificáveis por experimentação ou observação;
- 2) um corpo de princípios fundamentais subjacentes a uma ciência ou à aplicação de uma ciência;
- 3) conhecimento abstrato de alguma arte, em oposição à prática dela (Preble, 1959: 1302).

Na Grécia Antiga, o termo era usado para denominar a investigação dos locais dos sacrifícios pela delegação das festividades, a fim de formular um guia para a ação. Em Platão, contemplação das ideias. Em Aristóteles, reflexão científica desligada de qualquer intenção prática concreta. Da concepção original que articulava teoria com guia para a ação, até a concepção da Práxis que articula teoria à prática entendida como ação criativa ou transformadora do ser humano, um aparente círculo foi completado; na verdade, trata-se de uma espiral ascendente. A noção de Práxis como prática alimentada e guiada pela teoria, e teoria como o resultado do trabalho de desvendar a dimensão essencial que se esconde para além da face fenomênica do real, é um retorno ao sentido original, mas num plano ou numa dimensão qualitativamente superior e mais rica de sentido e de potencial transformador.

Na luta pela emancipação humana, é necessário qualificar a educação que pode contribuir para edificar o *Homo* que queremos, a fim de distingui-la da educação em abstrato, que pode ser entendida em qualquer sentido, ou da “educação” alienadora que hoje prevalece. Optei pela expressão *Educação da Práxis* porque ela corresponde à Metodologia e está informada pela Filosofia da Práxis. Trata-se da apropriação da educação como relação de mútuo ensino e aprendizagem e como caminho de construção de sujeitos históricos. A Educação da Práxis ultrapassa os conceitos meramente funcionais ou estruturais de educação. Reconhece a transmissão de informações e de habilidades como elementos indispensáveis do processo educativo. Porém critica a redução da educação a esses aspectos e a toda concepção e prática educativa que fragmenta o ser humano ou o conhecimento, em vez de integrá-los, tanto no plano teórico como no prático. E promove a práxis educativa, essencialmente, como ligada à luta contra o trabalho alienador, e por um trabalho criativo e transformador; e como um trabalho de construção de *sujeitos – individuais e coletivos – do seu próprio desenvolvimento e educação*, buscando o maior grau possível de autonomia em relação a seus mestres e a toda figura hierarquicamente superior. Vê o ser humano como uma totalidade em si e, ao mesmo tempo, um componente organicamente integrado em outras totalidades mais abrangentes, físicas, sociais, culturais e cósmicas.

Portanto, propõe uma práxis educativa de caráter permanente, que seja ao mesmo tempo *omnilateral* e *omnidimensional*. *Omnilateral* porque compreende todos os aspectos da vida do educando, desde os relacionados à sua pessoa até os que o situam nos contextos sociais e históricos mais abrangentes; ou pelo menos todos os campos que lhe permitam o desenvolvimento mais completo possível das forças produtivas, criativas e comunicativas enquanto ser humano e trabalhador, de suas necessidades e da capacidade de satisfazê-las. *Omnidimensional* porque abrange todos os modos e faculdades de conhecimento que o trabalhador²⁵ possui, todas as

²⁵ Trabalhador aqui refere-se a todo ser humano cuja ação consciente transforma a realidade. Refere-se também às classes sociais cujo meio de vida depende fundamentalmente do trabalho e não de ganhos de capital ou de rendas.

dimensões e todos os potenciais de seu ser, desde o corpo e seus sentidos até a mente e a psique com seus múltiplos atributos.

Examinemos com mais atenção as características do que chamamos Educação da Práxis – uma educação capaz de contribuir eficazmente para a viabilização de um desenvolvimento centrado no ser humano e uma democracia integral.²⁶ A concepção de conhecimento da Práxis postula a prática ou a ação transformadora do ser humano sobre o mundo e sobre si mesmo, como fonte primeira, embora não a única, do conhecimento humano; concebe que o ser humano concreto é, ao mesmo tempo, individual e social, e também simultaneamente físico, mental, psíquico e espiritual; portanto, que o conhecimento humano nasce de sua prática individual e social em todos os aspectos e dimensões da sua existência. Conhecer tem, por conseguinte, um sentido de experimentar, vivenciar e, a partir da teorização e da reflexão sobre a prática, conceituar, ganhar consciência para agir novamente. Desta concepção surgem os seguintes postulados fundamentais:

- O ato de conhecer é um caminho para a compreensão da realidade; em si, conhecer não transforma a realidade; só a conversão do conhecimento em ação transforma a realidade. Chamamos Práxis esta contínua conversão do conhecimento em ação transformadora e da ação transformadora em conhecimento.
- O ato de conhecer, portanto, não tem um fim em si; são *o ser e o fazer conscientes*, críticos e criativos, que dão sentido ao conhecer.
- O ato de conhecer, quando convertido pelo sujeito em ação transformadora, gera ao mesmo tempo uma transformação no próprio sujeito; a Práxis é também, portanto, o caminho de construção da consciência humana e universal.

²⁶ Esta reflexão se baseia na exposição feita por Boff e Arruda (2000: 21-24). O conceito de democracia integral envolve a plena realização dos direitos humanos em todos os seus aspectos e dimensões – econômicos, políticos, sociais, culturais, materiais, vitais, psíquicos e espirituais.

- O educando deve tornar-se desde o início sujeito do processo político-educativo, pois só aprenderá a sentir, sentindo, a agir, agindo, e a pensar sobre a ação e sobre o mundo, pensando.

- Portanto, o educador é apenas um guia, um apoio num processo de descobrimento permanente dos próprios sujeitos da aprendizagem. O desafio para ele é, em essência, tornar-se um sujeito entre sujeitos, potencializando as capacidades criativas de cada um na dinâmica do trabalho coletivo.

A criação do conhecimento não é um monopólio dos que estudaram nos livros e nas escolas; ao contrário, é um processo acessível a todos aqueles que têm uma prática. E todo ser humano tem uma prática. É a Práxis que faz de uma pessoa ou um grupo social o sujeito da criação de conhecimentos. O trabalhador, portanto, não precisa absorver, nem memorizar, nem assimilar linearmente uma quantidade ilimitada de conteúdos; o essencial é: primeiro, que ele saiba aplicar seu saber na ação transformadora do mundo e de si próprio; segundo, que aprenda a teorizar sua própria prática individual e social, em todos os campos e dimensões de seu trabalho e de sua vida, articulando o local, particular e imediato com o global, geral e mediato; terceiro, que domine a arte de, a partir dessa visão totalizante da realidade, extrair os elementos para o direcionamento estratégico e tático de sua ação transformadora.

Neste contexto, desenvolver o domínio da linguagem é fundamental para o trabalhador, ainda que, num primeiro momento, não necessariamente a linguagem escrita; o domínio da linguagem, enquanto mediador do conhecimento e da comunicação, é um poderoso instrumento de Poder; na perspectiva da Práxis, conhecer é dialogar com o mundo, comunicar é dialogar com outros seres humanos; a linguagem enquanto diálogo crítico e criativo é, portanto, um fator de democracia, de participação.

A Práxis, enquanto diálogo crítico e criativo – portanto questionador e edificador – no plano interpessoal e social, traduz-se, por um lado, em interação, contradição e, por outro, em comunicação, compaixão, solidariedade, comunhão, amor. Na verdade, *o amor é a Práxis por excelência*

(Arruda, 1989). Nele cada um é chamado a *ser* plenamente e, ao mesmo tempo, a *compartilhar* seu ser com o outro plenamente. O amor é unidade na diversidade.

Saber interpretar e transformar o mundo de modo consciente é fonte de grande poder. O caminho da Práxis vai da ação ao conhecimento e deste à ação transformadora; portanto, a Práxis é uma condição indispensável da constituição dos sujeitos sociais – da cidadania ativa – e de seu poder autolibertador.

Na perspectiva da democracia integral, a educação é a aprendizagem da Práxis. Portanto, a educação é uma aprendizagem de poder. Seus objetivos essenciais são:

- 1) A apropriação por cada cidadão e cada comunidade de todo conhecimento científico, político, social, cultural acumulado pela humanidade ao longo da História que possa servir para a satisfação das suas necessidades e aspirações.

- 2) A apropriação por cada cidadão e cada comunidade dos instrumentos de avaliação crítica do conhecimento universal acumulado, seja o conhecimento científico, seja o conhecimento histórico-social, seja o conhecimento de si próprio, de modo que os educandos possam identificar seu caráter histórico e cultural e se proponham renová-lo, atualizá-lo e mesmo recriá-lo. Tais instrumentos incluem a razão, mas também outras capacidades cognitivas do ser humano, como o corpo e seus sentidos materiais; a intuição; o sentimento; a vontade e os diversos sentidos imateriais, como o sentido da unidade, da beleza, da transcendência, do amor (Arruda, 1988: 6).

- 3) A apropriação por cada cidadão e cada comunidade dos instrumentos adequados para a criação de novos conhecimentos e para a teorização de sua própria prática individual e social; para a compreensão profunda desta prática em todas as suas dimensões e articulações, isto é, para o desenvolvimento de sua consciência social e universal; e para a criação de uma visão totalizante da realidade que lhes permita extrair dela os elementos necessários à orientação estra-

tégica e tática de suas ações e de suas alianças. Entre os elementos indispensáveis para esta busca da totalidade do Real estão a pesquisa, a experimentação, o processo de análise-síntese, a edificação de um universo conceitual coerente com a perspectiva da Práxis, o planejamento, a avaliação, a gestão e a comunicação.

Essas três tarefas da Educação da Práxis, sobre as quais discorreremos adiante, são ao mesmo tempo diferentes entre si e profundamente articuladas. São três componentes de uma teoria educativa que visa instrumentar o educando, em particular os jovens e adultos trabalhadores, para a *tomada de decisões*, isto é, para o pleno exercício da participação democrática, para a plena cidadania. O fato de a educação domesticadora só dar conta do primeiro e, mesmo assim, fragmentadamente não é casual. O sistema produtivo capitalista separa o ser humano de sua capacidade produtiva, reduzindo-o a ela; além disso, separa a tomada de decisões da execução das mesmas, reduzindo o trabalhador ao papel de mero executor de ordens vindas de cima. Em consequência, obrigatoriamente reduz a educação do trabalhador, e de seus filhos e filhas, à expressão mais simples: educa unilateralmente, funcionalmente ou somente na medida do que o trabalhador necessita para desempenhar uma determinada função no sistema produtivo. É contra essa tendência que Marx e Engels, e depois Gramsci, levantaram-se, ao sublinharem “a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana no seu complexo e da omnilateralidade do homem singular numa perspectiva que una (...) os fins individuais e os fins sociais, homem e sociedade” (Manacorda, 1975: 28).

A proposta político-educativa da práxis, portanto, refere-se a uma educação *omnilateral* e *omnidimensional*. Introduzir os trabalhadores neste *conceito integral de conhecimento* e nesta *práxis integral de aprender*, no contexto de uma sociedade fragmentada em classes, como o Brasil, significa por um lado subverter o monopólio das minorias que não estão diretamente envolvidas no trabalho produtivo e são as únicas que têm a possibilidade e os recursos para passar 20 ou mais anos estudando. Só essa Educação da Práxis dá o estofamento de saberes necessário para que os jovens e adultos trabalhadores

cheguem a *sentir, pensar e agir com autonomia* – seja individual, seja coletivamente. E essa é a condição para que possam exercer com eficácia *o poder de tomar decisões*. Por outro lado, sua carência, em maior ou menor grau, é um dos fatores importantes de subordinação das maiorias trabalhadoras à condição subalterna de *meros executores* das decisões alheias, dependentes, portanto, daqueles que monopolizam o direito de saber, pensar e decidir.

Mas a proposta de uma Práxis político-educativa integral envolve imensas dificuldades. Primeiro, as *exteriores*, que são os obstáculos sociais, políticos, institucionais e culturais que o sistema dominante tem levantado contra ela, de forma aberta ou sutil. As classes subalternas, sobretudo quando sofrem de carências alimentares, afetivas e ambientais, tendem a produzir crianças e jovens com deficiências orgânicas (estrutura neurocerebral, recursos físicos, atenção) que lhes impedem de desenvolver adequadamente seus potenciais humanos. A estrutura de classes da sociedade, refletida intencionalmente ou não no sistema de ensino e nas relações socioeducativas, segrega e exclui, compartimenta e discrimina. A escola, sempre que se deixa marcar pela ética egocêntrica e segregativa, convida para dentro do espaço educativo os modos de relação competitivos que dominam os espaços econômico e social, induzindo a sua interiorização pelas crianças e jovens.

A escola e o que se entende correntemente por educação, ainda que se apresentem como simples transmissoras de destrezas e aptidões, têm sempre uma função que vai além do utilitário. O saber que difundem – não o *tipo de saber*, mas o *modo de difundir-lo* – tem por detrás dois estofos essenciais: um, *interesses específicos* que determinam os objetivos dessa relação educativa; o outro, uma *visão de mundo*, um “mapa” da realidade adotado como verdadeiro e difundido em função daqueles objetivos. Talvez um dos exemplos mais evidentes disso seja a maneira tradicional como é ensinada a História, em livros e em aulas. Por outro lado, a pretensão de transmitir conhecimentos *neutros* através de métodos unidirecionais desenvolve no/na estudante uma atitude de subordinação, produzindo alienação na sua pessoa, treinada que é a afastar-se sempre mais do seu eu-mesmo profundo, que anseia por interconexões

geradoras de satisfação consigo própria, com o Outro, com a sociedade e com a Natureza. Essa política educacional também o/a condiciona a tomar a alienação como o padrão da *normalidade*.²⁷ Para ele ou ela, a superação da alienação torna-se sempre mais inconcebível, até sair completamente do seu *mapa da realidade*.

O segundo tipo de dificuldades são as *interiores*, que têm a ver com a subjetividade, a identidade, a autoestima, o modo de pensar e de ver o mundo do trabalhador. Têm a ver com a mulher e o homem “velhos” que nos habitam, nutridos diariamente pelos valores, atitudes, comportamentos e aspirações filtrados pela grande mídia, pela propaganda massificadora e por todos os veículos de que se utiliza o capital para nos persuadir de que é ele o absoluto, e nós não passamos de mercadoria barata e passageira. Tem a ver, pois, com o “meio ambiente” cultural criado pelos tipos de relação de trabalho, de saber e de poder dominantes na sociedade, que pende no sentido contrário ao do que propõe a Educação da Práxis, isto é, transmite uma visão mecânica, estreita e unilateral do mundo e do papel do trabalhador na sociedade e na produção. O resultado são trabalhadores acostumados a dobrar-se ao saber escolar, a desprezar e subestimar seu próprio saber experimental e sua própria capacidade de pensar; ainda mais, a executar, a obedecer, a conformar-se com o que fazem e com o que sabem. É a própria imagem dos valores e dos privilégios dos que têm riqueza, prestígio, escolaridade e poder que se infiltra no espírito dos trabalhadores, gerando aquele fatalismo, aquela passividade, aquele conformismo e, mais grave que tudo, aquela *autodesvalorização e descrença de si e de seus semelhantes*.²⁸ Problema este agravado *ad infinitum* no caso de todas e todos aqueles

²⁷ O conceito de *normose* aplica-se perfeitamente a esta enfermidade que, ao lado da neurose e da psicose, descreve o estado de uma pessoa “adaptada a uma sociedade doente, ela também doente por querer adaptar-se a uma loucura coletiva, entretendo assim um desejo mais profundo” (Leloup, 2003: 216).

²⁸ Vale recordar a narrativa da minha própria vivência como operário metalúrgico, no capítulo 4 deste livro.

que perdem definitivamente o lugar no mercado de trabalho capitalista e não encontram vias alternativas de ocupação produtiva.

O ponto de partida comum desses obstáculos exteriores e interiores é a *divisão social do trabalho* no tipo atual de capitalismo, que precisa também se reproduzir no plano do saber e no plano do poder. É uma *cadeia de divisões*, que vai da divisão entre trabalhador, de um lado, os meios de produzir e os frutos do seu trabalho, do outro; passa pela divisão entre saber universal, de um lado, e saber especializado, compartimentado e funcional, do outro; até a divisão entre tomada de decisões, de um lado, e execução obediente e servil, do outro. E essas divisões tendem a reforçar-se e aprofundar-se reciprocamente, gerando uma *alienação multidimensional* do trabalhador: de si mesmo, de sua integralidade enquanto pessoa singular, enquanto parte da Natureza e enquanto membro de diversas comunidades de interesse, de uma determinada classe social, de uma nação e da própria espécie humana.

A Educação da Práxis rebela-se contra todas essas divisões. Se a educação, “quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte dessas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica” (Frigotto, 1995: 25), a Educação da Práxis leva intencionalmente essa disputa a seu paroxismo. Ela instrumenta para o combate transformador tanto na esfera da objetividade das relações sociais quanto na esfera da subjetividade das relações intra e interpessoais. Postula que nossa interioridade, nosso universo de valores morais, nossas atitudes, nossos comportamentos e modos de relação são terreno de luta tão importante quanto as frentes econômica, social e política, nas quais trabalhamos pela transformação das instituições e das relações de produção, de propriedade e de gestão da vida. Não podemos ser bons gestores dos espaços coletivos se não somos capazes de bem gerir a complexidade que é nosso ser pessoal, assim como as nossas relações interpessoais. Observemos, de passagem, que talvez a carência de uma concepção integral do desafio político-educativo, sobretudo *da complexidade e da urgência da luta no campo da subjetividade*, seja um dos principais fatores do fracasso

absoluto ou relativo de algumas abordagens críticas da pedagogia e da educação.²⁹ Mas certamente o são também no campo da luta pela transformação da sociedade, sobretudo quando movimentos revolucionários que tomaram o poder do Estado fracassam em fazer desse poder uma via de empoderamento da sociedade inteira para a gestão consciente e criativa do seu próprio desenvolvimento.³⁰

A Educação da Práxis propõe-se desvendar *com* o trabalhador os mecanismos e a lógica deste processo alienador e desagregador, como ponto de partida para a criação de uma nova lógica, integradora e autonomizadora, e ao mesmo tempo colaborativa e solidária – a única capaz de servir de fundamento para a construção do *trabalhador-sujeito* da sua própria existência e da sua própria história individual e coletiva. Sem voluntarismos, pois partindo da concepção do trabalho humano como fator ontológico e histórico do *Homo*, e como confluência de ação transformadora, saber e criatividade, a Práxis político-educativa integral antecipa nos espaços do ensino-aprendizagem a emancipação do trabalho e de seu sujeito.

O alcance desse projeto emancipador representado pela Socioeconomia Solidária e pela Educação da Práxis vai muito além desses breves milênios em que prevalecem sociedades estruturadas em classes sociais, lançadas umas contra as outras por relações de natureza injusta e desagregadora, que alimentam as desigualdades e as opõem de modo ao mesmo tempo subordinador, cooptador e alienador. Ao burilar o conceito de trabalho como fator ontopoiético e antropoiético, estou referindo-me ao trabalho emancipado, de que tratei minuciosamente nos capítulos 4 e 5 do livro 2 desta trilogia. A você que me lê, eu convido a colocar-se mentalmente numa era em que o *homo* terá sido capaz de colocar em prática a socializa-

²⁹ As críticas de Gadotti a diferentes abordagens da pedagogia crítica são relevantes neste contexto. Ver Gadotti, 1983: 96-107.

³⁰ Apenas alguns exemplos hauridos da minha própria experiência de intelectual militante: a Guiné Bissau de Luís Cabral em diante, a Nicarágua Sandinista, a França de Mitterrand, a Espanha de Felipe Gonzalez, o Brasil de Lula (ver, a este propósito, ARRUDA, Marcos, "Cartas a Lula 2002-2004: Um Outro Brasil é Possível". Rio de Janeiro: Editora Documenta Historica, 2006).

ção dos ganhos da produtividade gerados pelo trabalho social, partilhando não apenas riquezas e recursos naturais de acordo com as necessidades de cada cidadã e cidadão, mas também partilhando tempo disponível para o trabalho de desenvolver as dimensões superiores de si mesmos, os sentidos da estética, da ética, da comunicação, da compaixão, da transcendência, da solidariedade consciente. Este é o tipo de trabalho que permite ao *homo* transcender sempre mais conscientemente sua infra-humanidade; este é o projeto de *homo* para o qual a Educação da Práxis se orienta.

A Educação da Práxis é harmônica e coerente com o projeto de desenvolvimento e de democracia integrais. Os três objetivos da Educação da Práxis que enunciamos a tornam, inescapavelmente, educação integral, ao visarem abranger: a) todos os cidadãos das diversas comunidades, unidades produtivas e espaços sociais que constituem a sociedade, a Nação e o Mundo; b) todos os aspectos da existência material e social; e c) todas as dimensões do Ser-Sendo Humano. É evidente que se trata de uma educação de vida inteira. Nela o educador tem por tarefa guiar cada educando – pessoa, classe, comunidade – na busca de seu próprio caminho, de sua própria identidade e singularidade, na arte de construir unidades a partir da diversidade, e a tarefa de contribuir com cada um deles em sua constituição enquanto sujeito do desenvolvimento, da democracia e da sua própria educação.

Tais concepções informam programas e currículos muito mais amplos e complexos do que aqueles que estamos acostumados a conceber e aplicar. Obrigam a escola e os processos educativos de jovens e adultos a sair do confinamento das salas de aula para conectar-se com o mundo e com a vida, a redefinir-se como reflexão sobre elas, instrumentação para responder aos desafios que elas propõem, educação para geri-las e transformá-las. E obrigam educadores e instituições educativas a colocar a *pesquisa* do universo social e cultural dos educandos como um componente básico e indispensável da elaboração de currículos e programas. Visam ainda edificar cada educando como um *pesquisador permanente* de sua própria realidade.

Este aspecto envolve a elaboração de novos tipos de *indicadores*, centrados muito menos na eficiência econômica e nos benefícios puramente

materiais da atividade produtiva, e mais na *eficiência socioeconômica, cultural e ambiental*. Se partimos da proposta, feita nos volumes anteriores desta obra, de que o fim último da atividade econômica e da convivência social é o máximo grau de liberdade individual e coletiva para viabilizar o máximo desenvolvimento dos potenciais especificamente humanos do indivíduo social, então podemos chamá-los de *indicadores de bem-estar e de felicidade* individual e coletiva. Tal balanço da realidade dos educandos, realizado pelo educador com a participação ativa deles, já será em si uma aprendizagem preciosa e fornecerá o fundamento para currículos e programas coerentes e de grande potencial crítico e criativo.

Esta proposição tem duas implicações que devem ser sublinhadas. Uma, no plano ético: a exigência de que cada agente educativo, seja o educador, sejam os educandos, reconhecendo-se e assumindo-se enquanto sujeito e centro de criação de conhecimento e de transformação do mundo, *reconheça igualmente cada outro como sujeito e centro, estabelecendo com ele uma relação dialógica e colaborativa, numa busca de articulação e integração sinérgica de conhecimentos*, em vez de um fechamento de caráter dogmático e estreitamente autossuficiente. A outra, no plano político: a exigência de *partilha do poder e do saber, numa relação crescentemente cooperativa e participativa, que se irradia da sala de aula ou do espaço familiar e laboral até as relações macroculturais e macrosocioeconômicas*.

O aprofundamento dessa discussão exige o exame dos fundamentos filosóficos e gnosiológicos da Educação da Práxis. É o que faremos no próximo capítulo.

2

Educação e Teoria do Conhecimento da Práxis

Colocada a questão da educação no seu contexto histórico-social e da Educação da Práxis como uma abordagem consistente com o projeto de um *homo* em processo de empoderamento para a autogestão solidária de seu próprio desenvolvimento, dedico-me a seguir à discussão dos fundamentos teórico-filosóficos do conhecimento, sobre os quais se constrói toda práxis educativa.

Divido o capítulo em três itens. No primeiro, analiso criticamente as três abordagens principais sobre o ato de conhecer humano, para em seguida elaborar sobre a proposta da teoria do conhecimento da Práxis. No segundo, desenvolvo a crítica a toda compreensão dogmática e doutrinária do conhecimento. No terceiro, explícito pelo ângulo da educação os fundamentos filosóficos da obra, elaborando sobre o conceito de Filosofia da Práxis.

1. Teoria do Conhecimento da Práxis

O debate teórico sobre a natureza do conhecimento humano e sua relação com a prática deve ser tomado como uma discussão relacionada com o próprio sentido da filosofia. Se, como postulam Marx e Gramsci, a *filosofia*¹¹ é: conhecimento reflexivo (conhecimento do *homo* por si mesmo, conhecimento da Natureza por si mesma no *homo*); ação (criação do que

¹¹ Estes autores herauriram de Hegel a noção de filosofia como história da filosofia. Gramsci explicitou esta concepção falando em filosofia como história da teoria do conhecimento humano. Reconhece a contribuição de Hegel, mas busca esclarecer com vigor a radical superação do pensamento deste pelo filósofo da Práxis - Karl Marx.