

IMPLICAÇÕES DAS CATEGORIAS MARXISTAS DE PRÁXIS, COTIDIANIDADE E TOTALIDADE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Marisa C. Vorraber Costa**

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é examinar algumas implicações das categorias marxistas de **PRÁXIS**, **TOTALIDADE E COTIDIANIDADE** para a prática pedagógica. A análise destes conceitos é importante na medida em que se tenta encontrar na dialética de Marx os fundamentos da ciência pedagógica, uma vez que a pedagogia é uma "ciência prática" cujo sentido é orientar a ação, não possuindo um conjunto de conhecimentos teóricos próprios, do tipo que caracteriza as ciências particulares, buscando-o, então, em outras áreas.

Parto do pressuposto de que, apesar das múltiplas concepções de educação existentes, há um ponto comum em todas elas: o de que uma das finalidades da educação, sob o ponto de vista daqueles que se educam, é o conhecimento. A divergência está justamente em como se dá este conhecimento e o que deve ser objeto de conhecimento.

Considerando apenas os estudos mais recentes, veremos que algumas teorias sociológicas da educação concebem-na como instrumento de equalização social e outras como de discriminação. Segundo a crítica dos teóricos reprodutivistas que concebem a educação como altamente discriminadora, aquelas tendências que vêem a educação como forma de equalização, ao afirmarem a autonomia da educação em relação à sociedade estão, "ingenuamente" ou "intencionalmente", submetendo os sujeitos às exigências desenvolvimentistas do estado capitalista, que determina, assim, o que se deve saber e, conseqüentemente, para garantir a seletividade do conhecimento, também como este deve ocorrer. Os teóricos progressistas, por sua vez, apesar de terem superado a postura ingênua e terem cons-

* Professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

ciência da força das determinações sociais sobre a educação, concebem-na como uma instância emancipatória, desde que se possa intervir nestas pressões externas. A educação passa a ser vista então como inserida na prática social global.

Nesta concepção, o conhecimento do mundo real com a sua pluralidade de objetos, de fenômenos, de fatos, de relações, o conhecimento de condutas morais e éticas, de códigos, de formas de apreensão e representação do mundo, etc, não se daria simplesmente por um processo de mera transmissão, submetido a um para que determinado politicamente de fora do sujeito que, assim, não seria sujeito e sim objeto. Neste caso, a educação é conduzida por interesses emancipatórios, colocando-se o conhecimento a serviço da libertação dos homens e, desta forma, a educação envolve-se na crítica da sociedade.

Os teóricos progressistas têm trabalhado na proposição de uma pedagogia progressista inspirados nas idéias de Marx, Engels, Lenin e nas dos pensadores néo-marxistas da Escola de Frankfurt. No Brasil podemos dizer que, hoje, proliferam artigos e teses nesta linha. Porém, considero que, junto com as pedagogias propostas, é preciso explicitar os fundamentos teóricos que constituem sua fonte inspiradora, e identificar e elucidar as categorias fundamentais que têm sido utilizadas. Além disso, para haver coerência com a teoria de origem, é preciso pensá-la e recriá-la sempre à luz da prática pedagógica, concreta; a partir de uma outra representação dos homens e das coisas.

Como base teórica para este estudo tomei a obra de Karel Kosik - *Dialética do Concreto* - por ser considerada um excelente trabalho sobre a filosofia marxista e uma tentativa de sanear esta filosofia, esclarecendo muitos pontos e livrando-a do dogmatismo e das incompreensões de que foi alvo por parte de muitos de seus seguidores.

PRÁXIS, COTIDIANO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

"A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade". (Kosik, p. 202).

Esta afirmação revela a importância que é atribuída por Kosik (1985) à categoria da práxis no materialismo histórico. A práxis expressa o caráter fundamentalmente laborioso do homem que se constrói historicamente e tem na atividade o movimento central desta construção. A práxis não se contrapõe à teoria por que a atividade teórica é parte da práxis e a práxis é constitutiva da teoria. A práxis é o oposto da passividade, do ser dado. É a própria manifestação do homem como tal, é o seu modo específico de ser, e todas as suas manifestações integram a práxis, constituindo a realidade humana. A práxis não é parcial, é global; é ao mesmo tempo processo de criação da realidade em geral e processo ontocriativo do próprio homem. É ao mesmo tempo realidade e condição de possibilidade desta realidade. No movimento reflexivo da práxis o homem é capaz de compreender a si mesmo e, ao fazê-lo, abre-se para a compreensão do ser, encontrando assim, na práxis, o fundamento do real.

Kosik (1985) afirma que "conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os 'criamos', isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente". (p. 206). Isto significa que é só através desta inserção ativa e criativa do homem na realidade (práxis) que ele se torna capaz de ultrapassar a sua animalidade, apreender-se a si próprio como ser inteligente e criador e relacionar-se com a totalidade do mundo. O homem só conhece a coisa em si ao transformá-la em coisa para si pela práxis. Sendo assim, o conhecimento não é contemplação, é criação da realidade e isto acontece quando o homem se comporta como ser prático.

Como, então, podemos acreditar que possa haver conhecimento com práticas pedagógicas tão domesticadoras e castradoras da própria natureza humana como as que testemunhamos diuturnamente em nossas escolas? Na verdade, o sabemos, aquilo que de mais significativo as crianças têm aprendido não decorre de suas experiências na prática escolar, mas sim, de suas vivências no cotidiano do social; porque, aí, as experiências fluem com naturalidade e na escola elas são estruturadas de forma pouco inteligente, freqüentemente em oposição frontal a tudo aquilo que o bom senso - nem digo a teoria - sugere.

Na verdade, não penso que esta incompetência da escola deva ser atribuída à incompetência da pedagogia, ou dos professores que a praticam, mas que, isto sim, esta pedagogia às avessas é perfeitamente adequada a uma proposta educacional forjada à luz de um projeto histórico dominador e não emancipador. Na escola, na maioria das vezes, se repassa um saber que não é entendido pela absoluta ignorância de códigos decifreadores, tal a inadequação e a distância do discurso ao universo de conhecimentos e experiências dos alunos.

Tomando-se, então, como um dos fundamentos da pedagogia a categoria da práxis, e trabalhada esta no sentido de derivar uma prática pedagógica coerente com a concepção materialista-histórica do homem, seria possível, como o desejam os educadores progressistas, conceber a educação como uma instância da prática social global, a serviço da superação das desigualdades e em busca da emancipação humana.

Porém, aqui nos deparamos com outro problema: mesmo inserindo-se a prática pedagógica na prática social global, que garantia teremos de captar a verdadeira realidade e não as suas mistificações?

Nesta direção, Kosik (1985) e sua interpretação do materialismo nos acena com dois elementos importantes. Um deles é a categoria da cotidianidade e o outro é a noção da existência de uma pseudoconcreticidade que pre-

cisa ser superada para se atingir a coisa em si, ou seja, aproximar-se o mais possível da realidade.

"A cotidianidade é o mundo fenomênico em que a realidade se manifesta de um certo modo e ao mesmo tempo se esconde". (p. 72). É na cotidianidade que se encontra a verdade da realidade e não se poderia atingi-la sem uma imersão na regularidade da vida de cada dia. Porém, a cotidianidade, apesar de familiar, não é um mundo conhecido e notório, é o mundo da instintividade, da rotina, da alienação. Quando trata da alienação, Kosik (1985) fala do preocupar-se que é o aspecto alienado do trabalho. Ocorre quando o homem está envolvido pelo sistema das coisas já prontas, tornando-se ele mesmo objeto de manipulação. O preocupar-se é o caráter coisificado da práxis; é quando o homem se envolve de forma alienada no processo de criação, não pensa no seu fazer nem no produto deste, é absorvido pelo processo e não pensa na obra, é o comportamento prático do ocupar-se que não tem nada a ver com o construir-se. A própria práxis, na perspectiva da consciência ingênua, é práxis utilitária e reificada, situada ao nível da pseudoconcreticidade. É o construir do homem que supera a pseudoconcreticidade e capta a totalidade. Segundo Kosik (1985), o mundo da preocupação, que é o que caracteriza o século XX, refere-se a uma práxis mistificada que não se define como atividade transformadora e criadora do homem mas como "manipulação de coisas e homens" (p. 66).

Mas, voltando à citação de Kosik sobre a cotidianidade, percebemos, então, que ele se refere a um claro-escuro, relacionado à consciência e alienação. Na verdade, a vida cotidiana é um mundo alienado porque é o mundo das rotinas, das intuições imediatas, da consciência ingênua. Para superar esta pseudoconcreticidade e atingir a própria realidade é preciso afastar-se, desligar-se da cotidianidade e exercer sobre ela uma violência (a destruição da pseudoconcreticidade) para que os homens vejam a sua própria face e conheçam o próprio mundo.

O cotidiano permanece constante; a História (a guer-

ra) é que o faz mudar. A História se faz como depósito do cotidiano, mas, como o cotidiano é constante e esta constância só se rompe com a guerra (a História), ao senso comum lhe parece natural a cotidianidade ao passo que a história parece realidade transcendente. A cotidianidade é "caseira"; a História é "descarrilhamento", é "estranheza". (p. 71).

O homem é tão determinado socialmente que se ele não realizar um afastamento crítico da vida cotidiana ele está condenado à alienação. Mas, como é possível este afastamento? Kosik (1985) pergunta: em que o homem precisa transformar-se para poder conhecer-se, "para que o seu aspecto real possa exprimir-se adequadamente?" (p. 78). Considera, então, que a arte moderna é uma das formas de exercer violência sobre o cotidiano e revelar o próprio homem e o próprio mundo. Destaca, porém, que a representação da realidade não é a própria realidade e, sendo assim, o homem não teria resolvido esta questão, mas teria modificado a sua própria posição em relação ao mundo, ao vê-lo e ao ver-se de forma distinta. Este é, portanto, um episódio histórico e uma das muitas maneiras de buscar a realização do indivíduo.

O segundo elemento que Kosik (1985) nos oferece para responder a questão formulada sobre a possibilidade de captar a verdadeira realidade e não as suas mistificações é o que diz respeito à superação da pseudoconcreticidade. O mundo da pseudoconcreticidade é o mundo dos fenômenos que povoam o cotidiano e adentram a consciência humana na sua forma não elaborada. O pensamento comum, fruto da captação superficial do fenômeno (pseudoconcreticidade), só pode ser superado quando se chega à captação da essência do fenômeno que é a coisa em si e só é possível através da ciência e da filosofia. O que o homem capta através do pensamento comum, na pseudoconcreticidade, não é o mundo real, é o mundo da aparência, porque neste nível o homem capta apenas a representação. Para destruir o mundo da pseudoconcreticidade e alcançar a realidade, para que o mundo possa ser explicado criticamente é preciso "que a explicação mesma se coloque no

terreno da práxis revolucionária" (p. 18). A expressão "revolucionária" é utilizada porque se refere à realidade humano-social da qual o homem é o produtor pela sua própria práxis. A realidade natural o homem pode apenas conhecer e transformar, mas a realidade humano-social ele pode transformar de forma revolucionária porque é seu próprio produtor.

Nesta tentativa de superação da falsa consciência para atingir a compreensão real da coisa é que se insere a dialética, como pensamento crítico. A dialética "... é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico." (p. 32). Portanto, só se supera a pseudoconcreticidade através do pensamento dialético que é um processo de desvendar o mundo real de sua aparência externa. O movimento dialético não nega os objetos ou os fenômenos, mas sim a sua independência e a sua fixidez. Pretende captar a sua essência no movimento que realizam na práxis social da humanidade.

Retornemos então ao problema que deu origem a estas considerações: mesmo inserindo-se a prática pedagógica na prática social global, que garantia teremos de captar a verdadeira realidade e não suas mistificações?

Na verdade poderíamos dizer que não há nenhuma garantia, mas que as possibilidades de que isto ocorra aumentam à medida em que a prática pedagógica estiver referida a um projeto histórico concreto. Numa sociedade concebida de acordo com a concepção materialista humanista, em que a práxis é condição fundamental para que o homem se realize como tal, sem dúvida, as atividades educativas estarão inseridas dentro de um projeto global. Da mesma forma, a conduta epistemológica também deverá referir-se à práxis cotidiana, num processo de construção do conhecimento pelo sujeito, ou, pelo menos, de "re-significação" ou recriação do mesmo.

De uma maneira geral a teoria marxista tem-se constituído em respaldo teórico para as pedagogias progressistas porque sua base epistemológica (teoria de construção do conhecimento) postula ser a práxis a mola mestra do conhecimento.

Para o idealismo hegeliano, o movimento do conhecimento vai do entendimento, da representação, para a realidade. A realidade se constitui conforme a idéia. Para os empiristas vai da realidade até a representação. Para uma idéia ser válida é preciso haver uma representação sensorial na base. Para Marx é a ida e a volta, ou seja, parte do vivido, das intuições, transforma-se em representação pela ordenação operada pelas categorias do entendimento, e volta para completar o ciclo; só que ao retornar ao ponto de partida já encontrará a realidade transformada na prática, porque a prática sempre está um passo à frente da teoria. A intuição só faz sentido no homem se há o entendimento e não intuições puras, pois o conhecimento parte do real mas só se torna conhecimento quando passa pelas categorias do entendimento.

A práxis crítica como elemento de superação da visão ingênua, das intuições imediatas, da realidade fetichizada, da pseudoconcreticidade deverá ser o instrumento permanente de desmistificação das experiências do cotidiano, sem, contudo, constituir-se numa ruptura. A necessidade de considerar o cotidiano como a pedra de toque do movimento dialético que constitui a práxis revolucionária não pode ser perdida de vista. Para Marx a realidade captada na representação sensorial é caótica, mas o que acontece no processo de conhecimento é a apreensão de categorias simples que têm unidade desde a diversidade.

Quais as implicações disto para a pedagogia? Que a atividade mediante a qual a coisa em si é atingida precisa ser analisada, bem como o problema da criação da atividade que estabelece o acesso à coisa em si. Aprender, conhecer, viver e transformar são constitutivos de um mesmo processo que é a práxis. Sendo assim, é preciso

ver a prática pedagógica como uma atividade que é integrada neste todo e na qual a investigação se dá constantemente através da ação, pois só se capta a coisa em si pela atividade e a verdadeira realidade só pode ser captada enquanto integrante da totalidade. A pesquisa-ação, tão difundida hoje nos meios progressistas, justifica-se plenamente porque só se capta a coisa em si mediante a análise da atividade que lhe dá acesso. As atividades são os modos de apropriação da coisa em si e não se pode pensar em práxis sem incluir aí o movimento teórico, isto é, de construção de representações da realidade.

TOTALIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para Kosik (1985) a totalidade é a categoria que considera a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob os fenômenos, as conexões internas necessárias. Coloca-se em antítese ao empirismo porque este capta momentos do fenômeno e a totalidade capta o global. (p. 33).

O homem está imerso na totalidade e a consciência ingênua se movimenta no todo, mas como não realiza a decomposição deste todo - e sem isto não há conhecimento - não atinge o campo da episteme. Embora o todo seja o pano de fundo para toda e qualquer ação, ele passa despercebido para a consciência ingênua que, assim, capta apenas a aparência da realidade e não a realidade mesma.

Há, porém, um "impulso espontâneo da práxis e do pensamento para isolar os fenômenos" (Kosik, p. 15). Neste movimento há uma seleção do que é secundário e do que é essencial, mas sem perder de vista o todo. No entanto, para a consciência ingênua, a percepção do horizonte do todo, a partir do qual são isolados os fenômenos, é muito menos precisa.

Totalidade, portanto, significa a realidade como um todo, como totalidade concreta. Kosik (1985) explicita melhor este conceito e os equívocos em torno dele, estabelecendo a distinção que há entre "considerar a reali-

dade como totalidade concreta" e afirmar que "o conhecimento humano pode ou não atingir a totalidade dos aspectos e dos fatos". (p. 35). Na verdade, no segundo caso, está-se considerando o conceito de totalidade subordinado à possibilidade de se conhecer todos os fatos, e, como isto é impossível, porque há sempre fatos novos a serem acrescentados, isto invalidaria a tese da totalidade concreta. Porém, no historicismo materialista a totalidade significa "realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido". (p. 35).

A compreensão dos fatos da realidade só é possível se estes forem entendidos como partes de um todo dialético. Partes que não têm sentido isoladamente mas apenas enquanto integrantes de um todo. No entanto, o materialismo não considera o todo superior às partes porque a própria determinação da totalidade tem a ver com o desenvolvimento das partes até o todo. A totalidade se constrói a partir das partes.

Kosik (1985), considera a totalidade concreta como um processo indivisível de conhecimento do real constituído por três momentos: 1 - "a destruição da pseudoconcreticidade", 2 - "conhecimento do caráter histórico do fenômeno", no qual se manifesta "a dialética do individual e do humano em geral". e 3 - "o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social". (p. 52).

Há implicações importantes, em todas as áreas, mas principalmente no que diz respeito ao conhecimento, relacionados com a categoria da totalidade. Apesar das fortes críticas, principalmente oriundas dos positivistas ou de uma má concepção da totalidade dos estruturalistas, a própria ciência contemporânea, quanto mais se especializa e se diferencia, maiores evidências obtém das relações entre os mais diversos campos, revelando a interdependência dos fenômenos na unidade do mundo.

As maiores críticas ao positivismo advêm do fato constatado de que estudar as partes e estudar os processos separadamente não conduz a uma adequada compreensão da realidade, já que o comportamento das partes é diferente quando ocorre isoladamente ou integrado em um todo.

Para o campo da pedagogia a categoria da totalidade traz conseqüências epistemológicas importantes. Esta concepção do real como todo estruturado em movimento, coloca o conhecimento dos fatos, ou do conjunto dos fatos, como o "conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real" (Kosik, p. 41). O conhecimento, na tradição racionalista e empirista, se dá por via somatória pelo acrescentamento dos dados ao objeto conhecido, independentemente da posição em que eles se manifestam ao sujeito ou daquela em que o sujeito os capta.

Isto tem repercussões pedagógicas fundamentais uma vez que se refere ao papel que o indivíduo ocupa no processo do conhecimento. Numa pedagogia dialética, a possibilidade de qualquer ato cognitivo está vinculada ao lugar que o sujeito que conhece ocupa no todo, e as direções que ele escolhe estão sempre relacionadas ao horizonte do todo ao qual está atrelado. Ele pode construir e construir-se daqui para a frente, mas até aqui já está tudo determinado e não há como escapar.

Ressalta-se aqui que o conhecimento é visto como processo de apropriação teórica, de apreensão da coisa em si, envolvendo crítica, interpretação e avaliação de fatos, e a atividade daquele que conhece é condição "si-ne qua non" do conhecimento.

Na perspectiva positivista da pedagogia tradicional o ato pedagógico não é visto como ato cognitivo e o aluno, portanto, não é o sujeito cognoscente, ativo, real. Na melhor das hipóteses ele repete o movimento analítico e somativo da ciência, atingindo as representações universais da realidade que são independentes do sujeito

que conhece porque construídas sobre o próprio objeto de investigação, abstraído do todo e não integrado nele.

Por isso, freqüentemente, o aluno não vê sentido na atividade escolar, pela distância da ciência de seu cotidiano, e seu horizonte de totalidade do mundo. A vida na escola é parte do todo, mas o que ensinam aí são apenas os produtos do conhecimento humano, isolados, soltos. O aluno não apreende e nem experimenta o processo do conhecimento, ele apenas toma contato com os seus resultados como fragmentos incompreensíveis e sem sentido retirados da totalidade que é a realidade em si mesma. Para uma pedagogia orientada por um projeto histórico materialista, a categoria da totalidade constitui-se em relevante contribuição no campo epistemológico. A base de uma prática pedagógica revolucionária reside na oportunidade de fazer da experiência educativa, ou mesmo da experiência escolar, uma atividade concreta de vida em que as partes, objeto de investigação, são sempre vislumbradas no horizonte do todo, no qual encontram sua verdadeira significação.

BIBLIOGRAFIA

- BORNHEIM, Gerd. A. *Dialética: teoria, práxis*. Porto Alegre, Globo, São Paulo, EDUSP, 1983.
- FREITAS, Luiz Carlos. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e Didática. *Educação e Sociedade*, nº 27.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 3 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (1ª cap.) seguido das teses sobre Feuerbach*. Lisboa, Avante, 1981.
- MARCUSE, Hebert. *Razão e Revolução: Hegel e o Advento da Teoria Social*. Trad. de Marília Barroso, 25 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.