
A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA EM DEBATE

LA RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EM JUEGO

THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE AT STAKE

Marluza Secchin Malacarne¹

Sandra Soares Della Fonte²

Robson Loureiro³

Antônio Fernandes da Cruz Júnior⁴

Resumo: Este artigo procura evidenciar a natureza da relação entre teoria e prática em escritos marxistas e pontuar alguns de seus desdobramentos para o campo da formação e do trabalho docente. Tem como objetivo sugerir caminhos para esclarecer algumas interpretações superficiais presentes na literatura acadêmica e no imaginário comum de boa parte dos docentes da Educação Básica.

Palavras-chave: Relação teoria e prática; marxismo; educação.

Resumen: En este artículo se pretende dar a conocer la naturaleza de la relación entre la teoría y la práctica en los escritos marxistas y a señalar algunas de sus consecuencias para en los ámbitos de la formación y del trabajo docente. El objetivo es sugerir maneras de aclarar ciertos conceptos erróneos presentes en la literatura académica y en el imaginario común buena parte de los maestros de educación básica.

Palabras clave: Relación teoría y práctica; marxismo; educación.

Abstract: This article seeks to highlight the nature of the relationship between theory and practice in Marxist writings and point out some of its consequences for the field of training and teaching work. The purpose is to suggest ways to clear up some misconceptions present in the academic literature and in the imaginary of most teachers of basic education.

Keywords: Relationship between theory and practice; marxism; education.

Introdução

Aquilo a que chamo “filosofia da práxis” não entendo somente as diversas versões do marxismo ocidental [...] mas, além disso, também as variantes democrático-radicalis do Pragmatismo americano (HABERMAS, 2000, p. 68).

Segundo Saviani (2007), a relação entre teoria e prática é o problema fundamental da pedagogia. Como teoria educacional, a pedagogia se estrutura a partir de uma prática educativa e a ela visa. Em outros termos, a pedagogia é uma teoria da educação que emerge dos problemas da prática educativa, assim como tem o objetivo de “[...] formular diretrizes que orientem a atividade educativa” (SAVIANI, 2007, p. 102). Por ser teoria da prática educativa, a pedagogia tem como núcleo constitutivo a relação entre teoria e prática. Tendo em vista uma compreensão dialética, a pedagogia histórico-crítica tem advogado, sob inspiração

marxista, uma proposta de formação e de trabalho docente centrada na prática pedagógica e com uma rigorosa base teórica.

Em pesquisa realizada na rede de ensino do município capixaba de Serra (ES), Malacarne (2014) diagnosticou que existe, entre os professores, uma representação frequente de valorização igualitária de teoria e prática. Em geral, o julgamento expressa-se da seguinte maneira: “[...] prática e teoria andam juntas, se completam e uma não pode ocorrer sem a outra” (p. 106); “Andam em conjunto, uma não se difere da outra” (p. 106). A autora evidencia que, em geral, sob a prerrogativa de afastar a dicotomia e no horizonte de uma possível relação dialética, a defesa da valorização igualitária entre teoria e prática vem acompanhada pela indistinção entre essas duas dimensões do trabalho pedagógico. Por vezes, essa indiferenciação tende a enfatizar a faceta mais imediata da prática educativa. Quando isso acontece, a teoria fica subsumida a prática e o que se alega, de fato, é a diluição da teoria às demandas e interesses da prática cotidiana, em geral, qualificada de “concreta”.

No âmbito acadêmico, esse modo de compreender a relação entre teoria e prática educacional tem sido tematizado no Brasil a partir da década de 1990, em especial, pela proposta de formação docente sob a orientação da epistemologia da prática (cf. LÜDKE, 2001; PIMENTA, 2008). Entendida como a situação imediata de trabalho, a prática é considerada o foco da reflexão e o eixo da formação do professor. Paradoxalmente, importantes expoentes da epistemologia da prática relacionam ao legado de Marx suas ideias acerca de uma formação docente prática a se dar na experiência direta do trabalho (cf. TARDIF; RAYMOND, 2000). Diante disso, dúvidas emergem: é possível falar em parentesco histórico entre a atual defesa da centralidade da prática pedagógica pela epistemologia da prática e a pedagogia histórico-crítica? A priorização da prática pedagógica na formação e no trabalho docente por ambas as perspectivas é da mesma natureza? A herança marxiana pode, de fato, inspirar orientações político-pedagógicas tão distintas?

Diante de tal cenário, propomo-nos, neste artigo, a evidenciar a natureza da relação entre teoria e prática em escritos marxistas e a pontuar alguns de seus desdobramentos para o campo da formação e do trabalho docente de modo a sugerir caminhos para se esclarecer alguns lugares comuns presentes na literatura acadêmica e no imaginário comum de boa parte dos docentes da Educação Básica. Assim, chamamos atenção para os seguintes aspectos: a) a prática tem prioridade ontológica sobre o pensamento; b) pensar não é necessariamente teorizar; c) a prática tem uma dimensão imediata (cotidiana) e social-histórica; d) a unidade entre teoria e prática não significa identidade; e) concreto não se confunde com o imediato.

O que significa prioridade ontológica da prática?

A tradição filosófica materialista argumenta que a objetividade natural teve uma longa história antes de ela própria propiciar o aparecimento da espécie que se tornou capaz de produzir pensamentos: o ser humano. Nesse sentido, a materialidade natural possui uma anterioridade em relação às idealidades; mais precisamente, a materialidade criou as condições para o desenvolvimento do ser consciente. Por sua vez, o ser humano se tornou humano não porque primeiro pensou, mas porque foi impelido a agir sobre a natureza

para satisfazer as suas necessidades básicas de sobrevivência. Suas necessidades obrigaram-no a atuar sobre a natureza, modificando-a. Por essa razão, o marxismo defende a prioridade ontológica da prática, pois o que o tornou humano foi a sua ação transformadora. Ao agir sobre a natureza, o ser humano desenvolveu sua capacidade de pensar. Por meio do trabalho, ele foi capaz de constituir as suas capacidades intelectivas, a ponto de antecipar mentalmente a sua ação, projetar a sua ação. Assim, o trabalho é uma ação pensante ou, como dizia Marx (2004), é uma “atividade vital consciente”, mobilizadora da inteligência e dos sentidos humanos. A finalidade antecipada pela consciência se converte em nova objetividade. Portanto, enquanto a objetividade natural é anterior ao mundo humano, a materialidade social é produto da ação humana.

A antecipação mental do objetivo é condicionada pela consciência na sua apreensão das determinações objetivas; esse traço está presente em todas as atividades humanas. É certo também que, segundo Lukács (s. d., p. 8), no cotidiano, todo trabalho é orientado e limitado por um objetivo imediato. O saber aí produzido pode permanecer restrito à sua direta utilidade para uma práxis imediata,⁵ como também pode ser empregado em uma outra situação. Essa segunda tendência supõe o afastamento do objetivo imediato de uma prática específica, ou seja, nela os atos reflexivos afastam de seunexo imediato e são generalizados para outras finalidades.

Essa consideração sugere que a prática humana possui uma dimensão individual, subjetiva e imediata, mas a ela não se reduz. Enquanto a prática imediata se caracteriza por atividades mais espontâneas, intuitivas, pontuais e pragmáticas, ações menos reflexivas relacionadas à vida cotidiana do indivíduo, a prática social-histórica remete para as ações que se constituem ao longo da história humana movida por motivações sociais.

A partir dessa consideração, também podemos identificar dois níveis de pensamentos que operam na compreensão da realidade e na orientação da atividade humana: um pensamento mais empírico e outro pensamento mais teórico. Se, por um lado, o trabalho é uma *atividade vital consciente*, uma ação que engendra e mobiliza o pensar, por outro, nem todo trabalho envolve pensamento teórico. O fato de o ser humano antecipar mentalmente o que será realizado não caracteriza que ele esteja sempre a teorizar. Toda teoria é uma forma de pensar, mas nem todo pensamento é teórico. O empírico constitui a forma primária do pensamento no qual o conteúdo do pensar deriva da experiência imediata; assim, nesse nível, “o objeto é representado no aspecto das suas relações e manifestações exteriores [...]” (KOPNIN, 1978, p. 152).

Já o pensamento teórico se origina do pensamento empírico, mas dele se diferencia; apresenta-se como um pensamento sistematizado e complexo. O pensar torna-se teórico quando ultrapassa os limites da vivência singular, quando procura explicar o vivido para além da aparência e do seu contexto local. Por isso, o pensamento teórico “[...] reflete o objeto no aspecto das relações internas e leis do movimento deste, cognoscíveis por meio da elaboração racional dos dados do conhecimento empírico” (KOPNIN, 1978, p. 152). Nesse sentido, “[...] ultrapassa os limites do que é dado na experiência” (KOPNIN, 1978 p. 152) e tem um caráter universal e concreto.

Kopnin (1978, p. 153) aponta que o empírico e o teórico são níveis relativamente independentes do movimento do pensamento. Tanto o empírico pode se transformar em teórico, quanto o teórico pode, no futuro, ser acessado empiricamente. Neste último caso, o conhecimento que hoje é considerado teórico

futuramente pode fazer parte e qualificar o viver da vida cotidiana. Ao analisar a oitava tese marxiana sobre Feuerbach, Vázquez (2011, p. 260) faz a seguinte distinção: “[...] existe a prática e a compreensão dessa prática. Sem a sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas permanece oculta, isto é, sua racionalidade não transparece diretamente, e sim para quem tem olhos para ela”.

A prática não fala por si mesma, sua racionalidade e verdade não transparecem por si. Para compreendermos os elementos que a constituem, precisamos de mediações. Sendo assim, a prática só estará articulada a uma teoria se for pelo sujeito praticante compreendida:

A prática experimental científica só é reveladora para o homem da ciência que a pode ler conhecendo a linguagem conceitual correspondente [...]. A prática econômica – a produção – é um fato de todos os dias; mas a sua verdade, sua racionalidade, apenas só se manifesta a quem a pode ler com a ajuda das categorias econômicas correspondentes (VÁZQUEZ, 2011, p. 260).

Ampliando o exemplo de Vázquez, lembramos que o mundo capitalista transformou a ciência em um dos elementos fundamentais para o seu desenvolvimento; ela se tornou a base para o avanço tecnológico. O século XX representou uma grande guinada na ciência: houve a aceleração da sua transformação em tecnologia que ampliou assustadoramente seu uso diário. Hobsbawm (1995) observa que essa dependência e a penetração da ciência sob a forma de aparatos tecnológicos no cotidiano também geraram um desconforto, pois a ciência continuou incompreensível. Apesar da sua presença cotidiana, os fundamentos científicos permanecem longínquos para os leigos que usufruem da tecnologia, mas não a compreendem.

Por isso, assegura Martins (2004, p. 67-68):

[...] a captação da realidade por si só não assegura o seu real conhecimento, dado que este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida ela precisa ser explicada. É na condição de possibilidade explicativa, ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria, [...] assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis sobre os fenômenos, na base dos quais essa realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência.

Nesse sentido, impõe-se a necessidade do método como um modo específico de proceder do pensamento teórico a fim de se aproximar da e captar a dinâmica da realidade. De acordo com Marx (1987a), o ponto de partida do método é o fenômeno mais habitual, mais corrente, mais imediato. Pelo esforço analítico, essa empiricidade é decomposta em suas partes em categorias simples. O conhecimento abstrato que daí decorre é conhecimento apenas das partes, dos fenômenos isolados. Por isso, a necessidade de apreender as articulações dessas partes a partir de um todo que confere sentido e articulação a essas partes. Em outros termos, elementos simples obtidos pela abstração precisam ser sintetizados em um complexo, isto é, reconduzidos à totalidade concreta e objetiva reproduzida pelo pensamento. É neste momento que o pensamento alcança a realidade como concretude, “[...] síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida” (MARX, 1987a, p. 16-17).

Como se vê, o esforço analítico e sintético para compreender a realidade é pressuposto que caracteriza a filosofia marxista. Não se trata de um menosprezo pelo senso comum e pelo pensar empírico. Essa compreensão imediata dá conta das demandas cotidianas e nos serve de ponto de partida; ela inclusive pode conter facetas de verdade. Nesse sentido, o próprio pensar cotidiano e espontâneo do senso comum

pode abrigar gérmenes de bom senso a partir dos quais o espírito crítico pode ser incentivado. Na visão gramsciana, esse núcleo sadio do senso comum pode ser trabalhado, desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente (GRAMSCI, 1991, p. 16).

Contudo, o pensar empírico também é suscetível de ilusões, pois permanece colado à prática imediata e, nesse sentido, capta parte do fenômeno e não o situa em suas múltiplas determinações. Por essa razão, torna-se um problema permanecer sob o domínio do prático-imediato. Assim, no modo de vida capitalista, a prática cotidiana ou imediata corre o risco de ser “[...] apenas uma forma fenomênica e fetichista de totalidade da prática humana” (DUARTE, 2007, p. 13). Nela os indivíduos só “[...] veem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social” (DUARTE, 2004, p. 9). Essa tem sido a tendência predominante de formas de vida baseada em relações sociais desiguais; nelas a dialética entre ação e pensamento e entre teoria e prática é violada, pois: “[...] cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair” (ENGELS, 1975, p. 28). Como observa Engels (1975, p. 39): “Vigiar máquinas, reatar fios quebrados, não são atividades que exijam do operário um esforço de pensamento, mas, além disso, impedem-no de ocupar o espírito com outros pensamentos”. O efeito embrutecedor da divisão social do trabalho sobre o trabalhador é de ordem variada; plasmado em sua prática imediata de sobrevivência, o trabalhador vê suas faculdades de sentir, falar e pensar o mundo degradadas a um nível tacanho das preocupações imediatas e fetichizadas.

Unidade é identificação?

Outro ponto importante a ser destacado na relação teoria e prática é que essas dimensões da experiência humana compõem uma relação de unidade, mas não de identidade. A teoria é uma atividade da consciência; porém, ao reconhecê-la como atividade, isso não quer dizer que ela tenha a mesma natureza da atividade prática. A teoria pode orientar, mas é a prática que transforma, é pela atividade prática que as mudanças são operacionalizadas.

A característica principal que distingue a teoria da prática é que a transformação que a atividade teórica implementa ocorre apenas no plano ideal, das ideias sobre o mundo; diferente da prática cuja aspecto principal está na modificação efetiva da realidade. Não por acaso, na tese XI sobre Feuerbach, Marx critica a ação contemplativa dos filósofos na compreensão do mundo, reivindicando uma ação prática para transformação da sociedade.

Importante colocarmos que essa é uma tese que gera polêmica na interpretação entre a valoração da dimensão prática sobre a teórica que, por vezes, gera aproximações equivocadas entre o marxismo e o pragmatismo. Manacorda (2007, p. 127) alerta que, isoladas do contexto de pesquisa de Marx (da crítica ao idealismo hegeliano, crítica ao materialismo vulgar e do de Feuerbach), “[...] essas suas teses poderiam ser tomadas como uma definição que ficaria bem na boca de um Peirce, de um James e de um Dewey”. De fato, Marx critica a posição imobilista dos filósofos daquela época pela não procura de efetivação prática de suas ideias. Porém, mesmo que essa crítica reivindique a materialidade da atividade teórica, em nenhum momento, Marx pretendeu desvalorizar o esforço analítico de compreender a realidade, esforço que, para

ele, é vital. De acordo com Marx, não adianta apenas a crítica; a crítica tem que ser materializada. Segundo Chasin (1988, p. 64),

Não há o menor sinal nesta tese de uma proposta de eliminação da teoria, da interpretação. Marx não está dizendo que os filósofos fizeram mal em interpretar o mundo. Primeiro lugar ele constata que eles interpretaram, segundo, e é este o problema, que eles se limitaram a interpretar o mundo. O mal não está em interpretar, mas está em apenas interpretar. O que ele demanda não é, portanto, a nulificação da teoria, mas a sua ampliação. [...] Duas coisas ele pede: uma teoria mais ampla e o não restringimento à interpretação, mas também a efetivação.

Por manterem relações de unidade e não de identidade, a teoria não precisa se limitar a ir a reboque da prática; ela goza de certa autonomia. Isso porque a superestrutura ideológica, âmbito no qual se situa os esforços teóricos, não é reflexo passivo do mundo social, mas possui autonomia relativa em relação à produção material. Além disso, defender a prioridade da prática social sobre o campo das ideias não nos exime de considerar a influência recíproca; afinal, explica Engels, negar o desenvolvimento independente das diversas esferas ideológicas não significa recusar o seu movimento específico e autônomo, mesmo que relativo: “[...] um elemento histórico, uma vez posto no mundo através de outras causas, econômicas no final das contas, agora também reage sobre a sua circunstância e pode retroagir até mesmo sobre as suas próprias causas” (ENGELS, 1989, p. 466).

Nesse bojo argumentativo, a teoria ganha uma margem de liberdade e se move de modo complexo: ora prolonga a prática social existente, ora a nega e a contradiz, ora se adianta ao revelar tendências ainda bastante embrionárias. Por certo, a prática põe exigências inadiáveis, demandas que precisam ser respondidas imediatamente; as teorias se desenvolvem movidas pelos problemas da prática no sentido de explicar a realidade, esclarecer e orientar a intervenção humana; mas o ritmo do desenvolvimento teórico não é o mesmo da intervenção prática. Como explica Duarte (1993, p. 5):

Nem a prática deve se estagnar em virtude do ritmo, por vezes, lento do processo da elaboração teórica; nem a teoria deve se adequar a uma lógica pragmática e imediatista, que tem por consequência a escolha de atalhos traiçoeiros que, entretanto se mostram mais atraentes que o longo e, por vezes, penoso caminho da elaboração das necessárias abstrações teóricas.

Considerações finais

Segundo Marx (1987b, p. 162), “A vida social é essencialmente prática”. Como prática social, a prática pedagógica é composta pelos âmbitos imediato e histórico, mais especificamente, “A prática social tem como aspecto central exatamente a relação contraditória entre o cotidiano e o não-cotidiano, bem como a relação entre a experiência de cada um e as experiências acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo de sua história” (MAZZEU, 1998, s. p.).

A prática educativa é uma síntese de várias gerações e, portanto, histórica. A noção de uma prática histórica remete à noção de sujeito histórico; afinal, problemas podem ser compartilhados com os sujeitos com os quais imediatamente nos relacionamos, com os sujeitos de nossa geração e com os sujeitos de outras gerações. Além disso, também se associam à concretude da história, no sentido de que ela se constitui a

partir de uma multiplicidade de determinações, mesmo que as condições materiais tenham prioridade no conjunto dessa diversidade de relações.

A questão não é abandonar a dimensão singular à qual a empiricidade do trabalho educativo escolar remete, mas considerar, como o faz Lukács (s. d.), que é uma ilusão pensar que a empiricidade dos objetos e situações singulares podem ser compreendidas *per se*. Desta forma:

A ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não-materiais) singulares. Ocorre que essa singularidade não tem uma existência independente da história social. [...] Em outras palavras, a singularidade de toda ação educativa é sempre uma singularidade histórica e social (DUARTE, 1993, p. 13).

Dessa maneira, os desejos e aspirações imediatamente observáveis dos sujeitos escolares não correspondem necessariamente a seus interesses reais, definidos pelas suas condições sociais (SAVIANI, 1991).

O aprisionamento empírico acomete a intervenção, a formação e a pesquisa docente ao circunscrevê-las na “utopia pragmatista” (MORAES, 2003, p. 153). Frentes de pesquisa que enfatizam o *locus* do trabalho docente e o dia-a-dia da escola são relevantes. O que nos parece curioso é que essa tendência, supostamente inspirada na valorização marxista da prática, venha a denominar a prática pedagógica, que é captada imediatamente pelas sensações e percepções, de concreta. Trata-se de uma prática social empírica apreendida por uma vivência sensível, por um contato direto com ela.

Tomá-la como objeto de investigação pode ser extremamente vantajoso, pois sua empiria pode revelar dimensões e facetas importantes do processo educativo caso ela seja submetida à análise. Isso significa que o contato imediato que temos com alguns fenômenos nos revela elementos que precisam ser decompostos em termos analíticos para que se possam reconhecer suas múltiplas determinações. A imediatividade da prática pedagógica precisa, portanto, ser negada para que se possa compreender seus elementos constitutivos e como eles se articulam. Ter uma prática pedagógica concreta resulta desse itinerário no qual partimos e, ao mesmo tempo, negamos essa compreensão imediata que o contato direto com essa prática nos oferece.

A unidade imediata entre teoria e prática representa, na verdade, uma instrumentalização da teoria, a sua valorização em proporção direta com a sua empregabilidade na prática. Nesse contexto, prioriza-se

[...] uma forma imediata de se “teorizar” sobre a prática e ter com ela uma relação *imediate* de mudança [...] [que] atende muito mais às exigências de “orientação sobre o que fazer”, de “eficácia e racionalização da ação”, etc., do que às discussões teóricas (muitas vezes polêmicas) em torno de questões filosóficas. Nestes métodos, a explicação da realidade (chamada de “momento explicativo”) é feita apenas de acordo com a visão dos participantes do planejamento sobre as causas e os efeitos dos problemas. Dispensa-se, neste caso, a investigação mais rigorosa da realidade que possibilita a superação do senso comum e o rompimento com as aparências (ABDALLA, 1994, p. 86).

Esse tipo de prioridade da prática pedagógica e de relação com a teoria está bastante distante do que a inspiração marxiana no campo educacional permite. Seu resultado está circunscrito ao que Adorno (1995) denomina uma prática indigente cujo traço principal é ser repressivo. Ao impermeabilizar-se à plenitude do esforço teórico, esse ativismo se recusa a refletir sobre sua própria impotência; ratifica, assim,

a divisão social do trabalho. Quanto mais recusa a se diluir na instrumentalidade, mais chances tem a teoria de desafiar a prática e ser frutífera. Adotar uma relação dialética implica, segundo Adorno (1995, p. 203), afastar “a racionalidade do sempre igual” e reconhecer o caráter imensamente progressista da distinção entre teoria e prática:

O dogma da unidade entre teoria e práxis é, em oposição à doutrina a que se reporta, adialética: ele capta simples identidade ali onde só a contradição tem chance de ser frutífera. Embora a teoria não possa ser arrancada do conjunto do processo social, também tem independência dentro do mesmo; ela não é somente meio do todo, mas também momento; não fosse assim, não seria capaz de resistir ao fascínio do todo (ADORNO, 1995, p. 227).

Porém, lembra o filósofo frankfurtiano, não se revoga a dicotomia teoria e prática por uma “[...] decisão autoritária do pensamento” (ADORNO, 1995, p. 210). Portanto, a dialética materialista não aborda a dicotomia teoria e prática como um problema circunscrito à produção do conhecimento; ela evidencia a base social que a sustenta e que precisa ser superada.

Nesse sentido, não se resolve a articulação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente por meio da adoção de uma metodologia científica que articule imediatamente pesquisa e ação ou por meio da qual o professor pesquise sua prática pedagógica, como se tratasse apenas de um problema epistemológico e de decisão individual. A predisposição subjetiva do professor para compreender, de forma sistemática, rigorosa e concreta, os problemas sociais que se impõem à sua intervenção, assim como a sua contribuição para reconstruir a prática social são valiosas. Porém, só ganham sentido no contexto de lutas sociais que não apenas alterem as condições objetivas para que a jornada e as condições de trabalho docente contemplem a possibilidade real de estudar e pesquisar, mas também afirmem o valor de um conhecer teórico na formação e no trabalho docente. Na verdade, essas lutas se articulam e se alimentam.

Referências:

- ABDALLA, M. G. *A dialética como método e sua apropriação pela educação popular no Brasil*. 1994. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1994.
- ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 202-229.
- CHASIN, J. *Superação do liberalismo*. Transcrição literal das aulas ministradas durante o Curso de Pós-Graduação em Filosofia Política. Departamento de Filosofia e História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1988. Mimeografado.
- DUARTE, N. *A individualidade para si*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. *A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski*. Trabalho apresentado na VI Jornada do Núcleo de Ensino, Unesp, Campus de Marília, 2007. Mimeografado.
- _____. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 1-21.
- ENGELS, F. Carta a F. Mehring (1893). In: FERNANDES, F. (Org.). *Marx/Engels (História)*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 464-468.
- _____. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Porto: Afrontamento, 1975.

- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2000.
- HOBBSAWM, E. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LÜDKE, M. (Org.). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.
- LUKÁCS, G. *Neopositivismo*. Tradução de Mário Duayer. Versão preliminar (corresponde a primeira seção do primeiro capítulo da obra de Lukács Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins). Niterói: UFF, s. d. 19 p.
- MALACARNE, M. S. *A relação teoria e prática na formação e no trabalho docente: a pesquisa como solução*. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. Para a Crítica da Economia Política. In: MARX, K. *Os pensadores*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987a.
- _____. *Teses contra Feuerbach*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987b. v. 1. p. 159-163.
- MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 out. 2010.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.151-167.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- _____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez./2000.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Notas:

¹ Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e professora das redes municipais de ensino de Serra e Vitória (ES). E-mail: marluzasm@gmail.com.

² Doutora em Educação e professora da UFES. E-mail: sdellafonte@uol.com.br.

³ Doutor em Educação e professor da UFES. E-mail: robbsonn@uol.com.br.

⁴ Mestre em Educação Física e professor da rede municipal de ensino de Vitória (ES). E-mail: afci@gmail.com.

⁵ Segundo Duarte (2007, p. 4): “[...] na língua alemã, a palavra Praxis, de origem grega, é a única palavra que corresponde ao substantivo ‘prática’ na língua portuguesa [...]. A melhor tradução para a palavra Praxis em Marx é simplesmente ‘prática’”. Por

essa razão, optamos por seguir essa indicação e tratar práxis como prática, mesmo sabendo que tal decisão não é consensual entre marxistas e que, no Brasil, essa opção vai a contrapelo de como o termo práxis se disseminou em vários setores acadêmicos como unidade entre teoria e prática.

Recebido em: 09/2014

Publicado em: 05/2015.