

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ISABEL AKEMI HAMADA

**O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis,
no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural**

**São Paulo
2015**

ISABEL AKEMI HAMADA

**O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis,
no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 37.01 Hamada, Isabel Akemi
H198t O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis, no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural / Isabel Akemi Hamada; orientação Maria Eliza Mattozinho Bernardes. São Paulo: s. n., 2015. 108 p.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Práxis pedagógica 2. Materialismo histórico e dialético 3. Trabalho do professor 4. Educação para formação humana I. Bernardes, Maria Eliza Mattozinho, orient.
-

Nome: HAMADA, Isabel Akemi

Título: O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis, no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. (Área de concentração: Psicologia e Educação)

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para
Rudá,
Renê e
Tarsila

AGRADECIMENTOS

À orientadora professora Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, pela confiança e por ter acreditado que este caminho fosse possível, o que deu início a essa trajetória, e por me ensinar o rigor do trabalho científico.

À professora Dra. Elenita de Rício Tanamachi, pela presença na minha trajetória pelo caminho do conhecimento, pela acolhida e pelos esclarecimentos em todos os momentos necessários, especialmente a cuidadosa leitura e as ricas sugestões no exame de qualificação.

À professora Dra. Carolina Picchetti Nascimento, pela clareza sobre os caminhos do método de conhecimento e por não hesitar em me mostrar e me conduzir por esse caminho. Obrigada por estar no exame de qualificação, pela respeitosa leitura e pelas contribuições.

Aos queridos companheiros de orientação e todos os membros do grupo Gepespp. Meus agradecimentos especiais a Sandra Assali, Angelina Pandita, Eliane Pereira, por estarem nos momentos difíceis, pela sensibilidade e docilidade.

Ao grupo Lieppe, especialmente ao grupo de estudos de Marx. À querida Ana Karina, companheira na cumplicidade teórica, na busca pelo conhecimento, nos lapsos de angústia (que, no fim, passa). Vamos continuar com as nossas buscas! E a Rose Foltran, grande companheira que me esclarece tantas questões sobre a práxis em nossas conversas.

Aos diversos professores, que direta ou indiretamente tornaram possível a realização deste trabalho, entre os quais, não poderia deixar de citar: professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza (o começo de tudo); professora Dra. Iray Carone (a necessidade da práxis revolucionária); professora Dra. Maria Isabel de Almeida (tradução de experiência, maturidade, acolhimento); e a professora Dra. Myrian Del Vecchio de Lima (amiga de longa data, que, embora acumulada de trabalhos para orientar, não se furtou em ler meus primeiros esboços e contribuir com sugestões).

À amiga Sandra Maria de Oliveira, por disponibilizar o primeiro texto sobre elaboração de pesquisa e pela preocupação com a minha trajetória no universo acadêmico, sempre pronta a me *orientar* com suas dicas.

Ao Rudá, que, gentilmente, dispôs-se a fazer a tradução para o inglês.

RESUMO

HAMADA, I. A. **O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis, no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural.** 2015. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

No debate educativo-pedagógico, a práxis tem tido presença significativa como proposta de superação das problemáticas, no que se refere à ausência do cumprimento da finalidade social da educação, especialmente no processo da relação ensino e aprendizagem. Em vista de que, a compreensão de uma práxis implica considerar determinados conceitos teóricos para atribuir o sentido transformador, indaga-se, se as proposições apresentadas têm considerado a noção de uma práxis transformadora. Tendo como objeto a práxis pedagógica, o objetivo desta pesquisa é investigar os elementos teóricos fundamentais que caracterizam a práxis real e radical como ação consciente, para compreender o seu atributo transformador e refletir sobre as necessárias mudanças do âmbito escolar, no esclarecimento dos limites e das possibilidades. A pesquisa, de cunho bibliográfico, recorre à base teórico-filosófica do Materialismo Histórico e Dialético para fundamentar o conceito de práxis numa análise histórica e ontológica desse fenômeno e buscar sua essência como princípio do conhecimento, que assim revela as categoriais constitutivas da práxis pedagógica. Dessa investigação, destacam-se categorias que permitem identificar o indivíduo como ser social, histórico e genérico, posto que, nessa concepção, sua formação se dá por meio das objetivações resultantes das elaborações históricas do gênero humano. Essas discussões permitem compreender o surgimento do fenômeno da educação e a razão atual pela busca da práxis pedagógica, que expressa uma singularidade num momento particular da totalidade social, regida pela lógica do capital, revelando a escolha de algumas teorias pedagógicas vigentes e interesses subjacentes a estas, denotando um impedimento às realizações transformadoras. Da investigação dos traços constitutivos e das condições necessárias para uma práxis pedagógica, decorre na necessidade de condicionar a reflexão dos aspectos subjetivos e psicológicos do indivíduo para efetivação do processo de ensino e aprendizagem, dado que se refere a uma forma de práxis cuja finalidade é incidir na consciência dos sujeitos. O aporte nos fundamentos teóricos da psicologia e da pedagogia, embasadas numa concepção processual, histórica, crítica e cultural, orienta atentar para elementos essenciais no cumprimento dessa finalidade, como a discussão dos conteúdos escolares, a necessidade de que esses conteúdos se constituam como conhecimento teórico-científico e a intervenção das ações do professor. Destaca-se a importância do trabalho do professor nesse processo de transformação dos sujeitos, na concepção de educação voltada para a formação humana. Assim, analisar uma práxis como ato transformador implica ir às raízes que subjazem aos fundamentos das proposições existentes. Sem contemplar esses elementos, dificilmente o avanço para as mudanças pretendidas ocorrerá de forma real e conforme as necessidades reclamadas pelo atual contexto.

Palavras-chave: Práxis pedagógica. Materialismo Histórico e Dialético. Trabalho do professor. Educação para a formação humana.

ABSTRACT

HAMADA, I. A. **The pedagogical work and its possibilities as praxis, in the context of critic, historical and cultural perspective.** 2015. 108f. Dissertation (Master's degree in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

In the educational-pedagogical debate, the praxis has been significant as an overcome of the problems, on the absence of fulfillment of the education's social function, notably on the relation of teaching and learning. In order that the comprehension of praxis results in considering certain theoretical concepts to assign its transforming meaning, it asks if the propositions introduced have considered the idea of a transforming praxis. Having as object the pedagogical praxis, the goal of this research is to inquire the fundamental theoretical elements which characterize a real and radical praxis as a percipient action, in order to comprehend its transforming aspect and reflect on necessary changes on the educational scope on elucidation of limits and possibilities. This bibliographical research resorts on a theoretical-philosophical basis of Historical and Dialectical Materialism to found the concept of praxis, allowing an historical and ontological analysis of this phenomenon and search of its essence as principle of knowledge, and reveals constitutive categorical derivations of the pedagogical praxis. The research highlights categories that allow identifying a social, historical and generic being, since on this conception, its formation is given by objectivations that result from historical elaborations of the mankind. These discussions allow comprehending the appearance of the education and the reason for the search of pedagogical praxis, expressing singularity on a special moment of social totality governed by the capital's logic, revealing the choice of some present pedagogical theories and underlying interests to them, meaning obstacles to the transforming achievements. The searching of the constitutive features and necessary conditions for a pedagogical praxis, results in the necessity of conditioning observation of and individual's psychological and subjective aspects for effectuation of the process of teaching and learning, given that it refers to a form of praxis which finality is to focus on the subject's consciousness. The contribution on the theoretical fundamentals of psychology and pedagogy, based on a procedural, historical, critical and cultural conception, guides the attention to essential elements in the fulfillment of that finality, such as the discussion of school subjects, the need of these subjects constituting as theoretical-scientific knowledge and the intervention of the teacher's actions. This research stresses the importance of the teacher's work on this process of transformation of the individuals in the conception of education focused on human development. Thus, to analyze praxis as a transforming act implies researching the roots that underlie the fundamentals of existing propositions. Without looking at these elements, the progress to intended changes is hardly going to happen for real and according to claimed necessities in the current context.

Keywords: Pedagogical praxis. Historic and dialectic materialism. Teacher's work. Education for the human development.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ELEMENTOS CATEGORIAIS PARA O ESTUDO DA PRÁXIS NO PENSAMENTO DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO.....	20
2.1 Concepção de Homem e Mundo: O Ser Social	20
2.1.1 A dialética da subjetividade e objetividade na formação do ser social	24
3 PRÁXIS: A CAPACIDADE HUMANA DE OBJETIVAÇÃO	30
3.1 Práxis: Da sua Origem à Categoria Central no Materialismo Histórico	30
3.2 A Práxis Social como Processo de Desenvolvimento do Ser Social.....	37
4 O TRABALHO COMO CENTRALIDADE DO SER SOCIAL.....	41
4.1 O Trabalho na sua Dimensão Ontológica	41
4.2 O Trabalho Alienado na Dimensão Histórica.....	45
4.2.1 Os desdobramentos da alienação a partir do estranhamento do trabalho	50
4.2.2 O trabalho produtivo e a forma imaterial resultante do processo de expansão do trabalho	54
5 O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE REPRODUÇÃO SOCIAL....	59
5.1 A Natureza Universal da Educação e sua Especificidade como Função Social..	59
5.2 O Trabalho Docente	63
5.2.1 A configuração do trabalho docente na sociedade contemporânea.....	66
5.3 A Práxis Pedagógica	70
5.3.1 A práxis nos limites das teorias pedagógicas vigentes.....	73
5.3.2 As mediações fundamentais para efetivação da práxis pedagógica como processo de socialização do conhecimento humano	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de investigação uma forma específica de ação educativa denominada práxis pedagógica, isto é, uma ação crítica inserida no contexto da educação escolar, como instrumento de discussão e realização de resoluções diante das problemáticas encontradas no sistema educacional escolar.

Para alcançar o objeto ora investigado, ou seja, para conhecer e explicar a práxis pedagógica presente nos debates empreendidos no campo da educação e compreender o que é da ordem da sua realidade, o estudo parte das aproximações a esse objeto.

Uma aproximação inicial a esse movimento de busca mostra que a práxis comparece nas discussões do campo educativo-pedagógico quando há propósitos de mudança ou superação diante da realidade de insatisfação e adversidades, no que concerne à precariedade e inexistência de resultados para o que tradicionalmente se considera como a função básica da escola, que é a de ensinar os conhecimentos.

Há consenso, entre educadores, de que a escola é o espaço institucional que promove a concepção e realização de práticas educativas para o cumprimento das finalidades sociais e culturais por meio do ensino e da aprendizagem. A educação, enquanto campo social que prevê a formação humana dos sujeitos, não tem cumprido com sua função. A concretização de sua finalidade social, na sua forma plena, não tem se evidenciado, dado que a realidade escolar, abrangendo todos os níveis de escolaridade, apresenta-se permeada pelas dificuldades manifestadas pelas queixas de fracasso na aprendizagem dos alunos, nas questões referentes às condições de ensino do professor, como também por diversas outras adversidades existentes na situação de escolaridade, constituindo uma permanente situação da chamada *crise da educação*.

Tal situação conduz à necessidade de superar essas dificuldades e tem mobilizado a atenção de educadores, no empreendimento de debates que evidenciam uma considerável tendência em buscar propostas teórico-metodológicas com objetivo de suscitar inovações e ou mudanças nas ideias e nas organizações das ações educativas. Propõem-se ações conscientes e críticas que visam a mudanças na realidade escolar. No cotidiano das escolas, buscam-se alternativas com propostas de ações reflexivas e criativas no interior da prática escolar.

Esse esforço tem se manifestado também nas linhas de pesquisas e estudos (FRANCO, 2005, 2010; JÚNIOR, 2015; CORREIA; BONFIM, 2008; MELO, 2011; FREITAS, 2005; PIMENTA; LIMA, 2005, 2006; VIANA, 2011, entre outros) que discutem

estratégias de articulação entre os aspectos teóricos e as práticas diárias do contexto educacional, resultando na produção de expressivo volume de literatura a respeito da *práxis na educação*¹.

A reflexão sobre a práxis, então, faz-se presente e pertinente para ocupar o lugar das pendências e dos dilemas ainda existentes, por meio da superação da dicotomia entre teoria e prática, no entendimento de que a teoria é recurso no processo da prática educativa, na qual a realidade é analisada, e de que a própria teoria possa ser questionada. Assim, buscase a práxis pedagógica para responder e elucidar os desafios postos por diversas questões que permeiam a realidade escolar, sendo tomada como direção das discussões e como instrumento que tem, na sua perspectiva, uma ação que *cria novos sentidos* (FRANCO, 2008; FREIRE, 1997; FUSARI, 1990; VEIGA, 1995).

Dessa forma, as sucessivas aproximações ao objeto para captar as suas determinações mostram que a temática diz respeito ao conceito de práxis enquanto ação transformadora, dado que a busca se realiza pelo caráter desse atributo.

Todavia, para que o estado de crise permanente da educação possa dar lugar a efetivas condições ao exercício do cumprimento das finalidades sociais educativo-escolares, que é a formação dos indivíduos em todas as suas potencialidades humanas, essa transformação deve visar, sobretudo, à humanização de todos os indivíduos. Isto é, da precária condição atual em que se encontra a educação, é preciso que haja uma transformação radical para vencer essa condição.

Essa transformação radical ocorre por uma práxis que é fundamentalmente uma objetivação, uma efetivação de algo ou situação nova resultante da conexão entre teoria e prática e, portanto, modificadora da realidade material. Por sua vez, e do mesmo modo, é também modificadora da consciência dos sujeitos envolvidos no processo educativo escolar; é nesse sentido que a práxis provoca dupla transformação (MARX, 2012).

Uma práxis transformadora que se realiza no âmbito da educação escolar prevê a apropriação da riqueza material e espiritual produzida na forma de conhecimentos pela humanidade em toda a sua história. Cada indivíduo *singular* precisa se apropriar desses conhecimentos para que possa se tornar membro do gênero humano, pois é por meio da aprendizagem/apropriação que os indivíduos podem ter em vista a sua emancipação humana. Ou seja, uma práxis pedagógica é mediação para a formação humana dos educandos, em

¹ A maior parte desses estudos tem como foco a formação de professores ou formação docente.

conformidade com o desenvolvimento do gênero humano (DUARTE, 2003; SAVIANI, 2011; TONET, 2013a).

Uma práxis assim realiza-se no plano da coletividade dos homens, em que as ações intencionadas estejam plenamente conscientes em cada indivíduo envolvido para que a finalidade possa ser atingida. Defende-se que essa é a práxis a ser buscada, o que exige uma concepção do processo educativo alinhada a uma visão de homem e mundo, pois, a partir da compreensão consistente do real é que se podem extrair os elementos propiciadores de uma transformação da realidade educativa caótica, de adversidades e dificuldades.

É preciso, então, que o enfrentamento dos problemas da educação se dê procurando compreender o real pela perspectiva cultural, histórica e ontológica da formação dos homens e da sociedade, com o objetivo de transformá-lo. A perspectiva ontológica permite o desvelamento de que as particularidades da relação ensino e aprendizagem que tem sido praticada no interior da escola se realizam conectadas a uma totalidade, possibilitando revelar os fundamentos que explicam por que surge o fenômeno educativo tal como se apresenta. Investigar uma práxis pedagógica implica atentar para as questões da relação ensino e aprendizagem, a qual expõe a importância de considerar os elementos que organizam o sistema de ensino e especialmente para as formas que o trabalho pedagógico tem sido conduzido, decorrendo, assim, na imprescindibilidade de discutir a questão do trabalho docente.

Em face dessas considerações acerca da práxis humana transformadora, vê-se que não basta entender uma práxis no limite da indissociabilidade entre a teoria e a prática, ou entender a práxis como uma ação refletida e provida de intencionalidade. Assim, cabe indagar qual tem sido o caráter da práxis buscada nas práticas e nos debates no âmbito da educação escolar, porém, sob a ótica de sua essência e da origem de seu solo teórico e social. Quais os elementos teóricos fundamentais para compreender uma práxis pedagógica, que, assentada na devida unidade entre teoria e prática, conscientemente orientada a uma finalidade educativo-pedagógica, torna-se mediadora do processo de apropriação de conhecimentos e de objetivação nos homens singulares e coletivos, promovendo assim a formação e transformação dos indivíduos e da realidade dada?

Sem desconsiderar as dificuldades factuais para a realização da práxis pedagógica nas condições objetivas, tendo-se em conta que a educação escolar encontra-se revestida pelo movimento das contradições em seus múltiplos aspectos, faz-se necessária uma investigação que não se atenha aos fenômenos como aparecem à primeira vista, mas, sim, que procure a essência dos fatos. Conhecer a essência do fenômeno *práxis pedagógica* como se apresenta

hoje, por meio das aproximações sucessivas e não perdendo de vista a dinâmica dessas contradições em relação à totalidade social, permite a compreensão de seu surgimento e os nexos de suas relações, para, assim, avistar possibilidades para sua transformação.

Para elucidar essas questões, parte-se dos princípios teórico-filosóficos e metodológicos elaborados por K. Marx, os quais implicam considerar pressupostos teóricos que permitem compreender a realidade educacional com suas contradições nas suas determinações históricas e materiais no ordenamento do real que aqui se pretende investigar. Dessa forma, o presente estudo se sustenta no Materialismo Histórico e Dialético para nortear os caminhos para essa compreensão, pois se entende que tal perspectiva permite identificar o conceito de práxis no seu caráter transformador, na definição ontológica e histórica do homem, como o ser da práxis.

Compreender o fenômeno da práxis pedagógica, partindo da concepção marxiana de realidade, implica considerar pressupostos como o de que a realidade se baseia na estrutura da totalidade, tendo seu movimento dinamizado pelo sistema da contradição, e que por seu lado necessita, para dar sentido a essa totalidade, da categoria da mediação (NETTO, 2002).

Desse modo, investigar qualquer fenômeno social implica ter em vista a totalidade social, na medida em que os fatos não acontecem por si só, mas conectados dialeticamente na realidade social. O surgimento da educação escolar e conseqüentemente da discussão da práxis pedagógica somente ocorre por um processo histórico, contraditório e dialético. As relações sociais existentes no âmbito da escolaridade, as adversidades, as insatisfações, o não cumprimento das funções devidas, ocorrem num momento histórico específico, que é determinado por uma condição econômica, a qual delimita as condições políticas, sociais e culturais.

Evidencia-se, assim, que não basta um conceito de práxis pela abordagem da reflexão teórica como a necessidade de *pensar* enfatizando o *refletir* sobre determinada prática em si mesma, a qual supõe a possibilidade de articular a relação teoria e prática na condução de propósitos para as transformações necessários, sem considerar que esses processos estão conectados a outros processos maiores; ou seja, um *pensar* e avaliar sobre a prática executada no plano da subjetividade de cada profissional envolvido, como o professor ou o coordenador, no restrito cotidiano da sala de aula. Ainda que essa reflexão possa se constituir como guia para as execuções subsequentes das práticas desenvolvidas no cotidiano das escolas, caracteriza-se mais como um “plano de ação” (informação verbal)².

² Termo utilizado por Carolina Picchetti Nascimento em sua arguição, como membro da banca, durante o exame de qualificação desta pesquisadora, em agosto de 2014.

A práxis é base da teoria social elaborada por Marx (2013), sendo definida como a ação fundante do ser social, um ser que se objetiva por meio da herança cultural e universal do gênero humano; portanto, um ser em que cada indivíduo singular torna-se também um ser universal, pela apropriação dessa herança humana. Tal perspectiva apresenta como tese fundamental a centralidade da categoria trabalho dentre todas as demais formas de práxis, ocupando o assento como a primeira dessas objetivações. Como objetivação primária, o trabalho dá início a um processo ininterrupto de transformação da natureza, a toda sociabilidade e ao processo de humanização dos homens, conferindo um caráter qualitativo à práxis (NETTO, 1994).

Decorrente do desenvolvimento ininterrupto da produção e reprodução impulsionado pelo trabalho, o ser social adquire outras formas de objetivações humanas, já num momento avançado das forças produtivas, despontando o modo de produção capitalista. Nesses momentos mais avançados, tendo em vista que o trabalho já não é mais suficiente para suprir as necessidades dos homens, surgem as diversas esferas denominadas como práxis sociais, como a educação, que mantém seu vínculo ontológico com o trabalho, mas numa condição de exercer também certa autonomia. A distinção entre a forma de objetivação realizada pela educação e pelo trabalho é que este incide diretamente sobre a natureza, enquanto que a primeira direciona-se sobre a consciência de outros homens (NETTO, 1994; LUKÁCS, 2012, 2013; VAISMAN, 2010; LIMA; JIMENEZ, 2011).

No caso da práxis pedagógica, deve-se indagar como surgem e como se estruturam historicamente as práticas educativas, para compreender o próprio contexto social do qual emergem as necessidades da práxis, isto é, requer compreender o campo da educação escolar. As aproximações conduzem aos traços constitutivos do processo educativo pedagógico para viabilização do processo de educação, tais como o ensino escolar, o processo de aprendizagem, o estudo para aquisição de conceitos científicos pelos indivíduos, o desenvolvimento do pensamento teórico, a apropriação desse conhecimento pelos indivíduos. Essas implicações derivam, por seu lado, na necessidade de levar em conta os modos e as formas dos processos de apropriação desse conhecimento, do que consiste a relação ensino e aprendizagem, do entendimento da educação como formação humana, do trabalho que o professor precisa desenvolver para atingir esses objetivos, da formação do professor e do próprio desenvolvimento humano.

Indaga-se, assim, como essas determinadas práticas educativas³ surgiram e como se constituem ou podem se constituir de forma a serem compreendidas teoricamente, sem perder de vista o contexto da sociedade capitalista e o fato de que as práticas escolares estão em conexão com uma totalidade maior e se apresentam hoje como resultado das contradições e das mediações que permitiram para tal. Esses temas, na forma de práticas educativas escolares, são possíveis de serem explicitados historicamente, permitindo assim sua compreensão teórica, constituindo-se numa práxis pedagógica?

Tanto a complexidade do conceito de práxis, no que se refere à sua compreensão, quanto a sua ampla utilização como instrumento de transformação apontam para a necessidade de investigá-la na sua essência ontológica. Ou seja, uma perspectiva teórica que possa responder às questões: como e de que modo se constitui a práxis pedagógica buscada nas ações críticas e reflexivas da prática escolar? Qual a sua gênese? Quais entornos materiais e sociais desencadeiam um processo de práxis pedagógica? Quais as determinações gerais, essenciais e reais que fazem a educação necessitar de buscas por transformações? Tais questionamentos conduzem também à necessidade de examinar o fenômeno educativo, para compreender, do mesmo modo, quais as determinações para a existência da realidade educacional tal como se apresenta, conquanto uma prática da vida social.

As aproximações ao objeto visando encontrar as relações e as contradições da práxis pedagógica que tem se buscado atualmente na educação apontam para uma realidade com debates pautados pela concepção de teoria e prática norteada pelo pragmatismo, pela reflexão sobre a prática cotidiana, evidenciando o modo vigente das visões educacionais. Não obstante, as aproximações também revelam a existência de produções já traçadas como campo teórico e prático nas discussões e reflexões pedagógicas, as quais procuram superar a realidade dada, sem perder de vista o lugar que a educação ocupa na totalidade e as mediações que norteiam o movimento da realidade. Ou seja, as indagações já encontram certos ecos em produções que centram suas análises nas apropriações dos conceitos constituintes de uma práxis transformadora e radical. Trata-se de produções que fundamentam seus estudos e pesquisas em autores do campo da psicologia e da pedagogia, especialmente da Psicologia Histórico-Cultural, também conhecida como Psicologia Marxista ou Psicologia Concreta, na qual esses autores embasam suas elaborações teóricas no Materialismo Histórico e Dialético.

³ No presente texto, o uso do termo *práticas educativas* se refere às práticas desenvolvidas no universo da educação escolar, em seu sentido amplo, campo de reflexão e análise da pedagogia. Já *práticas pedagógicas* se referem ao exercício do sistema de ensino, pela utilização dos aparatos didático, metodológico e cultural, articulados ao aparato teórico-prático. Considera-se, de modo geral, a *pedagogia* uma prática educativa social (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

Destarte, o objetivo desta pesquisa é investigar os elementos teóricos fundamentais que constituem o conteúdo da práxis pedagógica como ação social e consciente, transformador na realidade escolar.

Partindo da perspectiva teórica adotada, a pesquisa se desenvolve para chegar ao conhecimento da intitulada práxis pedagógica. Para analisar tal fenômeno, procura extrair o máximo das múltiplas determinações que se inter-relacionam ao objeto, por meio de aproximações sucessivas, para, assim, poder compreendê-lo, pois é a partir do fato fenomênico aparente que tem início o processo de conhecimento. De acordo com Netto (2002, p. 63):

A aparência, para Marx, mostra, sinaliza, revela, mas ela também esconde, mistifica, oculta. Por isso, conhecer é, para Marx, negar a aparência: ele parte da aparência e busca a sua ultrapassagem, vai além da aparência. E esse “ir além da aparência” consiste nesta negação da factualidade.

Vale ressaltar, que adotar a referência teórica marxista implica bem mais do que a adoção de um tipo específico de procedimento metodológico, acarreta a adoção de uma concepção da realidade ou de visão de mundo (GAMBOA, 2001), visto que na

perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2001, p. 77)

Desse modo, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa teórico-bibliográfica⁴, tendo como fontes uma revisão bibliográfica de alguns textos de K. Marx (1978, 1983, 2009, 2010, 2013), o próprio autor que referenda o estudo, com esclarecimentos para reafirmar a relevância do resgate ontológico dos conceitos relativos ao conhecimento, à práxis, como também para compreender o contexto da sociedade atual com os engendramentos causados pelo capitalismo na vida social, na vida educacional, determinando o próprio pensamento e os rumos das ações educativo-pedagógicas. O exame de outros autores contemporâneos e representantes do pensamento marxista contribui para elucidar pontos complexos desse pensamento, como também reafirmar a necessidade em investigar as bases filosóficas que fundamentam as teorias e as proposições que surgem para promover mudanças no campo da educação e da pedagogia.

⁴ De acordo com Severino (2010, p. 12), a “pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

Para estruturar esse processo de pesquisa, a dissertação se divide em quatro capítulos, contando com o texto desta Introdução.

O capítulo 2, *Elementos categoriais para o estudo da práxis no pensamento do Materialismo Histórico e Dialético*, trata, por meio de uma revisão da literatura, de apontamentos das categorias do pensamento marxiano. Procura referendar o que é o ser social, tendo em vista que, numa perspectiva materialista e histórica, a investigação e análise sobre qualquer fenômeno vinculam-se a determinada concepção de realidade. Anterior, portanto, à pergunta de quais as relações que constituem uma práxis pedagógica, ou, qual é a função da educação hoje na nossa sociedade, procura-se identificar o que é a realidade na qual a esfera escolar emerge. Salienta-se que qualquer fenômeno concreto opera nos níveis da universalidade, da singularidade e da particularidade, e que, portanto, deve ser conhecido nessa relação, a qual nos possibilita compreender a categoria da totalidade. O capítulo centra também na identificação do sujeito como ser social, expondo um indivíduo pertencente ao gênero humano, subjetivo e também objetivo, na medida em que é capaz de objetivações pelas ações realizadas (pela práxis) no decorrer de sua vida e de que precisamente por meio dessas objetivações vem a se formar enquanto um ser humano genérico. Portanto, distinto da visão comumente presente ainda hoje, de que os indivíduos nascem com a sua predisposição para *aprender com facilidade* ou *não aprender*. Essa interação, constante e dialética e que constitui a unidade entre os planos da subjetividade e da objetividade possibilitada pela práxis, pode ser rompida quando há prioridade de um dos planos. O capítulo mostra como, no caso da atual sociedade marcada pela lógica da propriedade privada, há uma tendência do plano da subjetividade, tornando unilateral a essência humana (TONET, 2013b), decorrendo, assim, no surgimento de categorias como estranhamento, alienação e fetichismo, que nesse capítulo surgem como traços e nas discussões subsequentes são mais aprofundadas, por se tratar de categorias fundamentais para compreender tanto o contexto atual da educação escolar, quanto o ideário que sustenta a maioria dos debates empreendidos ao requisitar uma práxis.

Reconhecidos o indivíduo e o contexto social geral tal como ser social, que a partir das objetivações se torna e se forma humano genérico, o capítulo 3, *Práxis: a capacidade humana de objetivação*, expõe a categoria práxis como objetivação humana. A exposição divide-se em duas seções. A primeira discorre sobre o conceito de práxis historicamente compreendido pela filosofia, desde a origem grega do termo, para contextualizar o percurso de Marx para a elaboração de seu conceito de práxis. A partir das suas críticas às ideias vigentes naquele momento histórico, o autor dá forma a sua categoria

central, culminando nas suas ideias acerca da radicalidade e da necessidade de transformação da sociedade. A abordagem das *Teses sobre Feuerbach* (2009) procura revisitá-la, no diálogo com Vázquez (2011), as formulações do autor acerca da práxis como instrumento para encontrar os elementos que compõem seu projeto de mundo. As teses são destacadas também por considerar que nesse texto se encontram as suas elaborações para compreensão da relação entre a teoria e a prática no caráter transformador de uma práxis. Tal alusão permite relacionar a práxis à questão do conhecimento, nas devidas dimensões da prática e da teoria para o anúncio do critério de verdade.

A segunda seção discorre sobre o movimento que a práxis acaba gerando na vida social, que, impulsionada pelas necessidades dos homens e na qualidade de superação de si mesma, decorre na formação de características diversas das práxis, ganhando maior complexidade com o desenvolvimento das forças produtivas. Ainda que tomado pela complexidade e diversidade nas formas de objetivação, o trabalho persiste ocupando o lugar central e primário no ser social. Tal premissa permite compreender que todas as formas de práxis, incluindo a educação, necessitam ser analisadas em relação ao trabalho, razão pela qual as discussões sobre o trabalho antecedem as discussões sobre o complexo da educação.

Sendo assim, o trabalho é tema de reflexão do capítulo 4, *O trabalho como centralidade do ser social*, que se divide também em duas seções. A primeira versa sobre o trabalho no seu aspecto ontológico, como fonte primária da sociabilidade humana, como o ato que dá início à existência e à riqueza da humanidade, exaltando sua relação intrínseca com a natureza. Desse aspecto como ato inicial da existência do ser, a segunda seção trata do trabalho nas faces que vai assumindo historicamente perante a implementação do modo de produção capitalista, engendrando a divisão social do trabalho e a divisão de classes.

Essa seção se divide em duas subseções: a primeira discute as consequências negativas dessas divisões na vida social dos indivíduos, como a perda da unidade dialética como ser objetivo e subjetivo, o processo de alienação que se instala a partir do trabalho, e que passa a fazer parte de todas as relações humanas em todos os segmentos da totalidade social; a segunda subseção destaca o trabalho com caráter mais complexo, inserido no momento da sociedade mais complexa, a partir das necessidades de novos conhecimentos e da expansão da ciência. A exigência da divisão do trabalho entre o momento da concepção e o momento da operação decorre no surgimento do trabalho imaterial e intelectual (ou do *pensamento*) que se consolida na sociedade com o avanço ofensivo do capital, pois, ao mesmo tempo em que se utiliza dessa forma de trabalho como instrumento de extração de mais-valia, a própria ciência se torna o suporte de um sistema de domínio e exploração, com a

incorporação dos conhecimentos como forma de produção de mercadorias. Essa é a forma de trabalho que tem desdobramento no campo da educação, o trabalho docente, ou o trabalho do professor.

Antes da exposição das discussões sobre o trabalho docente, no intuito de compreender a contextualização de seu surgimento, as especificidades do fenômeno da educação são identificadas e explicitadas no capítulo 5, *O lugar da educação no processo de reprodução social*, que é apresentada como uma práxis social, ocupando um campo estratégico para possíveis inclinações de superação às decorrências negativas ao homem, advindas do modo de produção capitalista. O capítulo se divide em três seções. Na primeira seção, a educação é identificada como fundamental para a reprodução da sociedade, surgida num momento mais desenvolvido da produção e das forças produtivas, para atender, de forma geral, as necessidades de continuidade da cultura, dos valores, dos conhecimentos e da tradição, pelas novas gerações dentro das comunidades. Essas funções da educação acabam implicando na consideração da relação ensino e aprendizagem pelos sujeitos em desenvolvimento (principalmente). Contudo, tendo em vista que, historicamente, essa relação também é influenciada pela divisão social do trabalho, passando a não mais atender às necessidades universais, mas, sim, a interesses particulares, influenciados pelos antagonismos de classe, a seção aponta o vínculo que a educação tem com a forma de produção material vigente, contextualizando-a na trama da totalidade social. O termo da discussão se dá no entendimento de que, ainda que esteja subjugada ao imperativo da sociedade capitalista, e, portanto, atrelada à sua própria reprodução, a educação ainda pode atuar como o lugar de formação dos sujeitos e no desenvolvimento de suas potencialidades.

A segunda seção trata do trabalho do professor ou trabalho docente, ressaltado no seu exercício como protagonista fundamental no processo de objetivação de conhecimentos. Esse tópico se ramifica numa subseção para expor o trabalho docente contextualizado na sociedade atual, portanto, precarizado e também regido por legislações oficiais diversas, configurando uma complexa função social.

E, finalmente, a terceira seção tece uma reflexão sobre a práxis pedagógica. Para essa análise, identificamos ações necessárias para a realização do ensino e para a concretização da aprendizagem, o que possibilita delimitar, a partir dessa realidade, a relação ensino e aprendizagem como o núcleo da práxis pedagógica. A partir dessas reflexões, a seção se distribui em duas discussões, apresentando a práxis pedagógica como tem sido abordada nos debates educativos no momento atual, expondo tanto a perspectiva vigente tendenciada pelo pragmatismo, quanto a perspectiva que tem buscado referendar as discussões da

perspectiva em foco. Ou seja, as subseções procuram delimitar os limites e as possibilidades para efetivação de uma práxis pedagógica.

Desta forma, apreender a singularidade da práxis pedagógica que tem sido debatida no campo da educação escolar hoje requer considerar a discussão na sua relação com a totalidade, com o processo que assinala a constituição do universal. É, portanto, necessário que o debate contemple o vínculo entre educação e sociedade para pontuar a relação da singularidade com a universalidade do fato educativo, mediada pelas particularidades históricas e sociais do modo de produção capitalista, sem as quais não se tem o alcance, o mais próximo possível, de suas qualidades exatas e específicas. Assim, entende-se que a busca da reconstituição do traçado histórico do Materialismo Histórico e Dialético permite revelar os limites e desvelar os caminhos possíveis para uma efetiva práxis pedagógica. É o que intenta o presente texto.

2 ELEMENTOS CATEGORIAIS PARA O ESTUDO DA PRÁXIS NO PENSAMENTO DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

O objetivo deste capítulo é apresentar os pressupostos categoriais acerca da concepção de homem sob a ótica do Materialismo Histórico e Dialético, referência teórica que subsidia o presente trabalho. A finalidade é compreender o ser humano individual enquanto ser social, trazendo a discussão da relação subjetividade e objetividade na constituição dialética desse ser social. Tais pressupostos auxiliam no entendimento da visão de homem e realidade na qual Marx sustenta sua teoria social, ao anunciar a prioridade da práxis como o ato de transformação que necessita tanto da interpretação teórica, quanto da ação prática. Ou seja, analisar essa concepção de homem dá a condição de compreender o conceito de práxis no seu caráter transformador, como unidade da teoria e da prática, atributos considerados pelo seu diferencial e reivindicados por aqueles que se encontram investidos do compromisso com a responsabilidade dos caminhos da educação escolar.

Destarte, para identificação da categoria práxis sob a ótica da base materialista e histórica, nesse primeiro momento, busca-se identificar o homem como ser social vinculado a esse pensamento. Essas discussões preliminares auxiliam a entender como e por que surgem os debates acerca da práxis pedagógica e para análises posteriores acerca dos limites e das possibilidades para efetivação de uma práxis pedagógica no âmbito escolar.

2.1 Concepção de Homem e Mundo: O Ser Social

Para iniciar a reflexão que constitui o ser social, parte-se do entendimento de que o homem, antes um ser da natureza, tem sua existência imediata em conexão com outros homens. Marx (2010) defende que o homem, tão logo nasce, não obstante ser um indivíduo singular, contém em si elos com outros homens, tanto como produto de atos genéricos do ser humano, como para manutenção de sua vida, ou seja, compreende-se esse indivíduo humano partindo da interatividade entre si, e que a individualidade deve ser conhecida como constituída por uma gênese histórica.

O homem não é, portanto, um ente isolado, nem abstrato, o humano e o social são duas dimensões indissociáveis. Em outras palavras, “[...] a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais.” (MARX, 2009, p. 125).

Portanto, elucidar o homem que protagoniza o fenômeno educacional, enquanto sujeito identificado como ser social pela análise da teoria marxiana do ser, implica que tal concepção seja distinta da que lhe é atribuída frequentemente, tanto no senso comum, quanto dentro das diversas áreas das ciências, como a psicologia, a pedagogia e outros campos das ciências sociais.

Para esse pensamento tão fortemente arraigado em nossa vida cotidiana, o homem é concebido a partir de um ponto de vista fenomenológico, como ser individualizado, naturalmente independente, isto é, sem articulação relacional com os outros e com a existência dos fatos do mundo. Vale ressaltar como exemplo a citação que sucede no campo da psicologia escolar numa análise da atuação da ciência psicológica da educação:

O processo de culpabilização do aluno, pela via da patologização dos problemas escolares, tem se fundamentado ao longo de nossa história em variadas abordagens teóricas, que por diferentes caminhos expressam a mesma desconsideração pelas múltiplas determinações da educação. (MEIRA, 2002, p. 53).

No seu descompromisso com um *pensamento crítico* que considera o caráter dialético e contraditório da realidade, demonstra a visão de que o homem carrega em si princípio transcendental, metafísico ou ideal como condicionantes para sua constituição enquanto sujeitos. Por essa visão, o sujeito atinge a realização da sua essência humana por meio das forças de componentes que lhe são inerentes, como as características biológicas, naturais, subjetivas.

Para o Materialismo Histórico e Dialético, a essência humana encontra-se na apropriação e objetivação pelo sujeito, da criação material, relacional, conceitual, resultados da atividade social na história dos homens. O homem não nasce como indivíduo social, mas torna-se indivíduo humano no seu processo de socialização por meio do acesso às objetivações constituídas do e pelo ser social. Não se trata de conceber o ser social na prerrogativa de que o homem *precisa viver* em sociedade, como num agregado ou somatório de homens, mas, sim, pelo seu caráter essencialmente social.

O ser humano desenvolve suas potencialidades em relação com outros homens, num processo de interação e reprodução constantes e, no momento da apropriação das objetivações, constrói sua subjetividade. Portanto, torna-se pleno enquanto humano na sua genericidade, na relação com o gênero humano e não no desenvolvimento de sua individualização. O elemento genérico se faz presente no indivíduo, exatamente pelas manifestações da sua individualidade nas relações sociais de produção e reprodução nas quais

se insere. Essas relações, do homem com a espécie humana, são formadas e mediatizadas⁵ por categorias sociais estabelecidas nos vínculos e relacionamentos entre si. Quando o homem produz para sua necessidade própria, finda que produz para todo o gênero humano, dado que se encontra em interação com outros homens, e a apropriação social das produções individuais acaba contribuindo para a continuidade da humanização.

Assim, em cada estágio do seu desenvolvimento, o ser social condensa o máximo de humanização construído pela ação e pela interação dos homens, concretizando-se em produtos e obras, valores e normas, padrões e projetos sociais. Compreende-se, pois, que o ser social seja patrimônio comum de toda a humanidade, de todos os homens, não residindo em nenhum deles e, simultaneamente, existindo na totalidade de objetivações de que todos podem participar. (NETTO; BRAZ, 2012, p. 57).

Do ato prático que realiza conscientemente para suprir suas necessidades individuais em interação com outros homens advém um produto para o gênero humano como um todo, alcançando, dessa forma, a universalidade. De acordo com Marx (2010, p. 107, grifos do autor), no homem, sua vida individual e sua vida genérica não são diversas, pois

[...] como *consciência genérica* o homem confirma sua *vida social* real e apenas repete no pensar a sua existência efetiva, tal como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica, e é, em sua universalidade como ser pensante, para si.

O indivíduo então é constituído de suas particularidades e também da universalidade do gênero humano que foi sendo construído pelo permanente desenvolvimento histórico do ser social. Para compreensão do pressuposto da relação indivíduo e gênero, vale recorrer ao princípio metodológico “em que se move toda a teoria do conhecimento” (ENGELS, 1974, p. 237), o qual nos conduz ao entendimento acerca da relação das três categorias de generalização para a consciência e para a existência do ser real, quais sejam o singular, o particular e o universal. Cada indivíduo reproduz em si as singularidades de seu gênero, que é a totalidade da humanidade a qual pertence, sua natureza essencial é uma síntese de determinadas relações sociais. É pela consideração da realidade como totalidade histórica, que é possível compreender que a manifestação da singularidade do indivíduo se faz mediada pelas particularidades no dado momento de sua manifestação. A singularidade condensa elementos da totalidade, ou universalidade, expressos pela particularidade de nossas atitudes e atividades particulares. Essa relação ocorre em diversos momentos heterogêneos do processo do tornar-se humano, os momentos das singularidades dos homens e os momentos da universalidade da sociedade (RANIERI, 2011; CHASIN, 2013).

⁵ A mediação é uma das categorias consideradas nucleares para compreender a teoria marxiana (com a categoria da totalidade e contradição), de acordo com Netto (2002), e assim será referenciada no decorrer do texto.

Compreender cada fenômeno que se pretende conhecer pela via dessa relação, permite postular que os fatos referentes ao homem são historicizados, movimentam-se num *continuum* ininterrupto, sempre tendo presente a genericidade humana. O que de fato promove a continuidade da humanização da sociedade, rumo ao ser genérico, é a realização recíproca dialética entre sujeito e objeto, que conduz à formação do ser social. A explicação da constituição ontológica do homem como ser social é ressaltada pela distinção com outros seres da natureza, dos outros animais. O homem, na sua existência imediata da natureza, é um ser natural imbuído de uma organização corpórea com suas forças vitais, é um ser ativo com capacidades e possibilidades. O núcleo explicativo da transformação do ser natural (que não é eliminada) para o ser social é o ato que, possibilitado pela capacidade do homem como ser ativo, permite a sua experiência peculiar ao gênero humano. Essa capacidade refere-se à práxis humana, sendo o motor condutor das objetivações da realidade concreta e tendo no trabalho⁶ o seu modelo central. Tal ato é enfatizado por Marx:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2009, p. 24, grifo do autor)

Essa dupla determinação do homem, como ser natural e ser humano social, que é um princípio para a sua existência, exige uma atuação e confirmação em seu ser, e, a partir dessas bases naturais modificadas por sua ação, tem início a história da constituição da humanidade. Esse é o momento que confere unidade às dimensões subjetiva e objetiva do ser, pois o trabalho implica um movimento indissociável nos planos subjetivo e objetivo dos sujeitos.

Do exposto, presume-se que os sujeitos envolvidos na situação educativa de escolaridade são sujeitos que têm, na sua individualidade, a constituição histórica do gênero humano. Professor, aluno, coordenadores, são sujeitos que se constroem pelas relações sociais, dado que são seres singulares, porém, indivíduos sociais. Assim identificados os indivíduos, há ainda que considerar que essas complexas e múltiplas relações precisam ser caracterizadas com o que constitui o conjunto dos aspectos que envolvem a realização de uma *práxis pedagógica*, antes de ser anunciada como a via para as transformações da realidade educacional. Ou seja, para conhecer objetivamente uma práxis pedagógica é necessário partir

⁶ Correntemente, o termo trabalho faz referência ao tema teórico no âmbito da economia. Aqui, tratado pela abordagem da teoria marxiana, refere-se ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade, portanto, como categoria central desse pensamento.

da manifestação no seu momento particular na existência do universal, ou o seu momento na atualidade real, pelas situações particulares na qual está inserida, no caso, a sociedade capitalista.

É por meio do pressuposto da relação singular-particular-universal que se pode verificar que a realidade não se limita ao que se apresenta à primeira vista, ao imediatamente dado. É essa relação que permite conhecer a interioridade do fenômeno práxis pedagógica, a realidade escolar que se pretende mudar, as atitudes e ações expressas pelos sujeitos desse contexto. A investigação precisa levar em conta essas particularidades em relação à universalidade. De acordo com Martins (2006, p. 12),

[...] é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, ou seja, é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade.

Mas, como o movimento opera dialeticamente nos planos da subjetividade e da objetividade do ser? As seguintes reflexões procuram examinar o caráter de cada plano, para compreender como um caráter tendencial pode influir nos indivíduos e nas relações sociais, e como as situações externas influem na constituição subjetiva e objetiva do homem; permitem compreender como as particularidades objetivas da produção material da sociedade capitalista (o momento atual) podem determinar as relações presentes no campo da educação, e como as relações sociais e materiais podem gerar a existência de determinadas práticas educativas, de determinadas leis que as regem, de determinadas ações e pensamento que fazem a necessidade pela busca da práxis pedagógica.

2.1.1 A dialética da subjetividade e objetividade na formação do ser social

Conforme as discussões anteriores, o sujeito, pelo seu caráter ativo, e o objeto, enquanto produto construído pelo homem numa atividade sensível, constituem um ser uno, distinto das acepções correntes ou tradicionais, para as quais sujeito e objeto se contrapõem numa cisão. No instante em que atua e confirma suas forças aos objetos externos, guiado pelas necessidades, o homem é um ser objetivado. Marx explicita essa relação da objetividade no ser:

Um ser que não tenha sua natureza fora de si não é nenhum ser *natural*, não toma parte na essência da natureza. Um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não

tem nenhum ser para seu objeto, isto é, não se comporta objetivamente, seu ser não é nenhum [ser] objetivo.
Um ser não-objetivo e um *não-ser*. (MARX, 2010, p. 127, grifos do autor).

Portanto, o homem é subjetivo e objetivo ao mesmo tempo, pois está em constante interação com os objetos externos de suas necessidades, numa contínua interação objetiva na efetivação do ser. Sujeito e objeto constituem-se em uma unidade no homem, que existe somente nas relações sociais, e não como um indivíduo oposto à natureza ou à sociedade.

A dialeticidade da objetividade e da subjetividade do homem é descrita por Kosik (2011) ao revelar o homem como ser nas suas infinitas potencialidades, enquanto sujeito objetivo como criador da realidade social, ou seja, que trabalha e cria ao mesmo tempo. O autor evidencia o caráter social do homem como produtor de bens materiais, das relações e instituições sociais, das ideias, das concepções, das qualidades e dos sentidos humanos ao enunciar que “sem o sujeito, estes produtos sociais do homem ficam privados de sentido, enquanto o sujeito sem pressupostos materiais e sem produtos objetivos é uma miragem vazia. *A essência do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade.*” (KOSIK, 2011, p. 127, grifo do autor).

Assim, por meio do processo humano de objetivações, ocorre a produção da unidade entre objetividade e subjetividade, tornando sociais os sentidos dos indivíduos que se apropriam, como também dos objetos apropriados. Há uma recíproca dialética entre sujeito e objeto que promove continuidade à humanização da sociedade, ao ser genérico, na formação do ser social.

Contudo, no entendimento dessa teoria, há distinção entre os processos nos planos da vida real do ser e os processos subjetivos, que é o plano das representações e do pensar; donde a prioridade recai sobre o processo objetivo real. A objetividade tem destaque na relação entre sujeito e objeto, conferindo, porém, a importância também da subjetividade. Essa relação entre ambas as perspectivas é corroborada no sentido de que a ênfase ao processo objetivo se dá pela base da existência se apresentar como material e real, o ponto de partida é a existência do real.

As determinações da materialidade se referem à produção do modo de vida, isto é, à produção do homem em todas as dimensões da vida no seu conjunto, tanto de si próprio quanto no aspecto das necessidades materiais. Pelas relações materiais estabelecem-se as relações sociais e delas derivam as ações humanas produtoras da sociedade. São as condições econômicas que formam a base de todas as manifestações intelectuais da sociedade humana. “Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção”

(MARX, 2009, p. 25). Desta forma, constitui-se o caráter da materialidade no interior das relações da vida real e do elo que entrelaça todas as atividades.

De acordo com Frigotto (2001, p. 75), “a concepção materialista funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência”. Mesmo a produção de ideias, as representações, a consciência, são realizações que ocorrem por um ser que, antes de tudo, é matéria e que se encontra sob as condições determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e pelo modo de produção material. Vê-se, nas afirmações de Marx e Engels (2009, p. 57-58), a construção histórica e social da concepção materialista:

Essa concepção da história assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata, e na concepção da forma do intercâmbio intimamente ligada a esse modo de produção e por ele produzida, ou seja, a sociedade civil nos seus diversos estágios, como base de toda a história, e bem assim na representação da sua ação como Estado, explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas da consciência – a religião, a filosofia, a moral etc. etc. – e estudando a partir destas o seu nascimento; desse modo, naturalmente, a coisa pode também ser apresentada na sua totalidade (e por isso também a ação recíproca dessas diferentes facetas umas sobre as outras).

No que tange ao plano da subjetividade, encontram-se aí as ideias, as representações, a interioridade do homem, o pensamento. Como exposto anteriormente, a submissão da subjetividade à objetividade não retira sua importância, são distintas e contraditórias, porém, não contrárias.

A explicitação a seguir evidencia o movimento dialético e o caráter de transitividade entre essas categorias no processo de efetivação humana. O processo para sua forma subjetiva de efetivação implica antes que o efetivador

[...] tem primeiro que dispor dela em si mesmo, o que só pode ocorrer sob configuração *ideal*, evidenciando momentos distintos de um ato unitário, no qual, pela mediação da prática, objetividade e subjetividade são resgatadas de suas mútuas exterioridades, ou seja, uma transpassa ou transmigra para a esfera da outra, de tal modo que interioridade subjetiva e exterioridade objetiva são enlaçadas e fundidas, plasmando o universo da realidade humano-societária – decantação de *subjetividade objetivada* ou, o que é o mesmo, de *objetividade subjetivada*. É, por conseguinte, a plena afirmação conjunta, enriquecida pela especificação do atributo dinâmico de cada uma delas, da subjetividade como *atividade ideal* e da objetividade como *atividade real*, enquanto momentos típicos e necessários do *ser social*, cuja potência se expressa pela síntese delas, enquanto construtor de si e de seu mundo. (CHASIN, 2009, p. 98, grifos do autor).

Entretanto, ocorrem graus de contrariedade entre objetividade e subjetividade, quando a ênfase em uma ou em outra categoria “tem um caráter redutor porque leva a apreender o ser social de modo parcial e não na sua integralidade.” (TONET, 2013b, p. 99). Quando há prioridade da perspectiva da subjetividade, ocorre a dissociação entre a realidade efetiva e a esfera do pensamento, perdendo-se o fio condutor que confere unidade à relação

subjetividade-objetividade. A perda da articulação essencial com a realidade objetiva, com o processo real objetivo, resulta na separação entre sujeito e objeto como substâncias distintas, cuja raiz se encontra no movimento da propriedade privada⁷, que tornam unilaterais os objetos, que retira a realização da essência humana, conforme cita Marx (2010, p. 108, grifos do autor): “[...] um objeto somente é o *nosso* [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*”.

Na contemporaneidade, sobretudo em nossa sociedade que tem a vigência do modo de organização e produção material com a marca do capitalismo⁸, revela-se o predomínio da subjetividade e, por conseguinte, do individualismo, pela própria intensificação do processo de alienação⁹ e estranhamento, e do fetichismo¹⁰ da mercadoria (TONET, 2013b). O predomínio da subjetividade expõe um indivíduo singular dotado de atributos naturais que o tornam humano, conferindo-lhe, assim, a responsabilidade única de produzir conhecimentos ou de resolver os problemas na compreensão e intervenção da realidade. Dessa forma, estabelece-se um trânsito direto entre o indivíduo singular e a universalidade, não se considerando o indivíduo singular como resultado do momento particular vigente do processo social.

Tais considerações presumem que a visão e análises pertinentes aos fatos e situações vivenciados pelos sujeitos numa prática escolar na atualidade subjazem ao pensamento de homem concebido como ser individualizado e a-histórico, e que este pensamento está arraigado ao modo de sociedade capitalista, conferindo, assim, o ponto de vista de responsabilizar individual e unicamente os sujeitos pela não efetivação do ensino e da aprendizagem nas escolas, quando não, uma acentuada culpabilização do professor ou do próprio aluno.

⁷ A propriedade privada tem sua raiz na propriedade fundiária na sua relação com a questão da *renda da terra*. O movimento ocasionado pela divisão da posse fundiária deu-se como tentativa de pôr fim a existência de grandes monopólios pelos senhores de terras. Tal divisão não eliminou, contudo, o fundamento da propriedade privada, baseada na ideia de dominação e exploração dos trabalhadores, conduzindo a posse fundiária como acumulação capitalista (MARX, 2010).

⁸ “No modo de produção encontra-se a estrutura (ou base) econômica da sociedade, que implica a existência de todo um conjunto de instituições e de ideias com ela compatível, conjunto geralmente designado como superestrutura e que compreende fenômenos e processos extra econômicos: as instâncias jurídico-políticas, as ideologias ou formas de consciência social.” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 73). No modo de produção capitalista, o acúmulo de mercadorias tem a sua marca característica.

⁹ Fenômeno que será mais bem discutido no item sobre o trabalho.

¹⁰ Trata-se de caráter *enigmático*, conforme termo usado por Marx para denominar os produtos peculiares do trabalho que produz mercadorias, quando assumem a forma de relação social entre os produtos do trabalho, como se tivessem vida própria, desprovidas de seu valor de uso e desprovidas do conteúdo das determinações de valor. Assumem essa forma numa determinada relação social entre os próprios homens, sem ter relação material com sua origem e nem tampouco com sua natureza física (MARX, 2013).

A formação dos sujeitos se dá, pois, dialeticamente, subjetiva e objetivamente, numa relação e numa determinação recíproca, perfazendo uma unidade que dá origem ao ser social. Ambos os aspectos são resultados promovidos pelo processo do agir humano, na forma teleológica. Contrapondo, portanto, a ideia da transcendência como originária da consciência, elemento que, com efeito, torna-se possível somente com o desenvolvimento do ser material, somente alcançando a completude no nível do ser social, dado que é no campo da ação prática, desenvolvida pela convivência entre os homens, e da ligação com a atividade social que se origina a consciência humana, concedendo-lhe, assim, o caráter social.

A produção da consciência constitui-se, desse modo, no interior da própria sociabilidade entre os homens, no seu processo de humanização, nas suas diversas formas de apropriação do mundo objetal. E é por via dessa sociabilização que se realiza a consciência genérica, permitindo que os homens se percebam como constitutivos de uma comunidade concreta, em inter-relações e vínculos. Assim, para o pensamento marxiano, o processo de existência do mundo se dá por meio de uma atividade especificamente humana, a partir do momento fundante do ser social que se refere à *práxis*, tendo no *trabalho* a expressão da *práxis* primária, o fundamento da sociabilidade humana, a sua categoria central.

Os pressupostos enunciados até aqui neste estudo têm a intenção de demonstrar os elementos essenciais que culminam na elaboração da categoria *práxis*, base para a teoria social de Marx. A relevância de abordar esses elementos é explicitar o surgimento do conceito de *práxis*, que explica, por seu lado, o surgimento do ser social. Delineiam-se aqui os esboços que caracterizam uma sociedade reificada, quando comandada pela lógica da propriedade privada. As categorias como estranhamento, alienação e fetichismo são fundamentais para compreender as relações que permeiam o âmbito da educação, as quais justificam a busca pela *práxis* pedagógica; o que requer, ainda, além da compreensão da *práxis*, entender a educação como um complexo social, com sua natureza e finalidades específicas, tarefa que será apresentada em capítulo subsequente.

As explanações a seguir abordam o conceito de *práxis* como objetivação do homem para se constituir como humano, destacando a forma trabalho como primária e central, pois é a partir do trabalho que o ser social gesta outras esferas¹¹ dinâmicas, como a da educação, e é, também, a partir da divisão social do trabalho que se pode compreender as consequências advindas do modo particular de produção capitalista nas relações sociais

¹¹ No pensamento marxista, a realidade é um complexo de estruturas e de objetivações. A totalidade é um complexo constituído de complexos menores, que são as várias instâncias com suas particularidades e naturezas específicas. Intituladas de *esferas*, *âmbitos* ou *complexos*, são as *práxis* sociais (NETTO, 2002; TONET, 2013b).

ocorridas no interior da escola, trazendo consequências na efetivação ou não do ensino e da aprendizagem, e das ideias que acabam dominando as ciências da educação.

3 PRÁXIS: A CAPACIDADE HUMANA DE OBJETIVAÇÃO

Do exposto no capítulo anterior, as determinações materiais constituem a existência e a reprodução da sociedade, por meio da produção exercida pelos homens. Esse exercício, que parte de uma finalidade do homem, realizado para satisfação das suas necessidades, e que por sua vez deriva no estabelecimento das relações sociais gerais, é identificado como práxis¹².

A práxis diz respeito apenas ao gênero humano e realiza uma integração do natural e social, criando um novo ser, o ser social. Por meio dela é possível alcançar a unidade da subjetividade e da objetividade no homem, na medida em que se encontram envolvidos ambos os planos para efetivação da finalidade pretendida. Nesse feito indissociável, ocorre a objetivação do sujeito que executa a ação, ou seja, o indivíduo singular é compreendido, nesses termos, como portador de subjetividade e objetividade.

Para que seja possível abarcar de forma mais ampla os conceitos implicados nessa temática e compreender a práxis como ação transformadora no âmbito da escolaridade, serão apresentadas, na sequência, as ideias e proposições a partir da natureza e da história do significado de práxis.

3.1 Práxis: Da sua Origem à Categoria Central no Materialismo Histórico

A palavra práxis é de origem grega, sendo tema de estudos dos gregos antigos, mas o desenvolvimento do termo como sentido filosófico surge mais precisamente com Aristóteles. Seu significado consta nas discussões sobre a teoria da ação, a partir da reflexão sobre a ética, e a relação entre a teoria e a prática na ciência do conhecimento.

A teoria da práxis surge da necessidade de situar a prática no centro da estrutura das virtudes éticas, de um lado, e a filosofia como hábito contemplativo, de outro. De acordo com Carone (2007), em Aristóteles, o homem se desenvolvia como tal, por meio de três atividades especificamente humanas que o distinguiam das outras espécies, quais sejam: a atividade teórica, a práxis e o trabalho.

¹² Conforme já enunciado, esse ato da práxis primária é identificado como o trabalho. Aqui, a utilização como práxis se dá para denotar um conceito mais amplo como objetivação humana e explicitá-la como a categoria fundante na sua forma mais ampla do termo. Também como já exposto, o trabalho é a matriz e a principal forma de práxis.

[...] a *práxis*, a atividade humana se voltava para o aperfeiçoamento do sujeito e da sociedade, de modo a desenvolver a espécie humana no mais alto grau possível ou excelência. Segundo Aristóteles, nascemos com disposições inatas que precisam ser desenvolvidas e transformadas em virtudes; o educador e o legislador são sujeitos de uma *práxis* para formar as virtudes morais nos educandos [...]. Os tratados da Ética e da Política de Aristóteles dizem respeito exatamente a esse tipo de atividade: a de desenvolver e aperfeiçoar a natureza humana (que é potencial, ao nascermos) e com isso, aperfeiçoar a própria sociedade. [...] A atividade da *práxis* é exercida pelos homens como sujeitos da ação, mas os objetos da *práxis*, que recebem os seus efeitos são os próprios sujeitos da ação: é a ação do homem que modifica a sociedade e é por ela modificado. (CARONE, 2007, p. 1, grifos da autora).

Em Aristóteles, portanto, a *práxis*, ao visar ao aperfeiçoamento humano e das instituições, refere-se a uma finalidade permanente, não havendo término na sua atividade. O trabalho, por seu lado, é uma atividade humana com finalidade de se materializar, de produzir um mundo para os homens, a partir da transformação da natureza. No sentido aristotélico, há duas fases distintas no trabalho: a fase noética (fase do pensamento), seguida da poiética (fase da consecução da obra), que, para se constituir como trabalho, necessita da união ou síntese da noésis com a poiésis. Havendo separação de ambas, não há trabalho, como no caso de senhor e escravo, no qual se dá a ruptura entre as duas fases (CARONE, 2007).

Da Grécia antiga, as inquietações em relação à consciência filosófica da *práxis* seguem nas discussões das novas perspectivas filosóficas, como no Renascimento, na filosofia de Rousseau, como também evidentemente nos filósofos que representam as fontes fundamentais para a elaboração da teoria de Marx, como Hegel e Feuerbach (VÁZQUEZ, 2011).

Dentro do conhecimento, as atividades que envolvem os campos teórico e prático impõem a discussão sobre o caráter das novas ciências surgidas e que não se integram nas ciências práticas nem nas teóricas. Filósofos idealistas como Kant e Hegel prosseguem nas formulações acerca das concepções entre a primazia teórica e a da prática no plano de suas argumentações filosóficas.

Para Kant, o homem é um ser racional e é a razão que permite perceber o mundo de determinada forma. Tem sua teoria do conhecimento fundada sobre o sujeito e não sobre o objeto, donde a produção do conhecimento se dá entre dois momentos do próprio sujeito: no momento das sensações sobre um objeto e no momento da razão, que dá forma a esse conhecimento. Hegel, apesar de aceitar a distinção entre o teórico e o prático, defende que esta se dá na esfera do pensamento puro, refutando a ideia de que o momento de primazia de cada forma é externalizado, como parte separada. Para esse filósofo, a *práxis* é o momento da verdade absoluta, mas que só pode ser reconhecida ao nível da vida social e não na vida

individual, ou seja, só pode ser conhecida adequadamente no espírito absoluto, por meio da arte, da filosofia e da religião (TONET, 2013b; BOTTOMORE, 1997).

Em Hegel, a práxis é o momento do processo que leva ao conhecimento de um Espírito Absoluto e só pode ser alcançada por meio da própria consciência humana. A fase do saber absoluto anula toda objetivação, quando a consciência se convence da natureza espiritual e subjetiva de todos os objetos anteriormente postos diante da consciência. Nesse sentido, não há dualismo entre sujeito e objeto, eles se identificam. Assim, a práxis hegeliana é teórica, pois seu fundamento, sua natureza e seu fim se encontram no próprio movimento teórico do Absoluto (VÁZQUEZ, 2011).

Crítico da filosofia hegeliana, Feuerbach coloca o homem como verdadeiro sujeito e não o espírito. O comportamento teórico, que antes (em Hegel) era concebido como do espírito absoluto, passa a ser compreendido como comportamento teórico humano. No entanto, para Feuerbach, a essência humana é considerada como abstração muda, numa transição do espírito absoluto para o absoluto humano. Caracteriza-se, assim, “[...] uma práxis abstrata que é a negação da verdadeira práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 110), e, porquanto, a necessidade de avançar na sua concepção. Do mesmo modo é preciso avançar da forma hegeliana de práxis, especulativa, idealista, *abstrata* e espiritual do Absoluto, para “[...] dar à práxis não o conteúdo teórico e espiritual que recebe em Hegel, mas sim, um conteúdo real, efetivo.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 90).

Tal conteúdo encontra-se em Marx, que “esclarece que a essência humana não é uma abstração do indivíduo isolado, mas o conjunto de suas relações sociais” (RAGO, 2013, p. 20). Baseando-se em críticas ontológicas dirigidas à política, ao capital, à filosofia e à ciência de seu tempo, Marx desmistifica a concepção idealista de história, que não compreende no movimento dos antagonismos sociais como geradora do estado na sua forma existente. É pelo desvelamento das contradições da vida burguesa que defende enfaticamente a necessidade da abolição dos privilégios da propriedade privada, e não no mero aperfeiçoamento dos direitos dos indivíduos.

Rebatendo a crítica moral idealista, Marx expõe sua nova concepção materialista de história. A visão de uma ação revolucionária do proletariado é fundamentada na possibilidade de abertura do processo revolucionário a partir das contradições entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas. A determinação da concepção de seu materialismo na contraposição ao idealismo hegeliano e o materialismo de Feuerbach é explicitado a seguir.

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui [...] se eleva da terra ao céu. As representações ideológicas que configuravam um *mundo invertido* foram extraídas do processo real de vida social. Daí a assertiva: *não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência*. Não se tratava de partir de conceitos, fantasias ou receitas filosóficas, mas sim de partir da atividade prática sensível dos indivíduos. De indivíduos atuantes em suas condições materiais de vida, que contraíam relações políticas e sociais determinadas. O modo de produção não se reduzia à reprodução biológica ou à reprodução sexual. Tratava-se de uma maneira determinada de existência social. [...] As abstrações filosóficas separadas dos comportamentos humano-societários perderam seu significado. [...] a classe que controla os meios de produção material também controla os meios espirituais; as ideias dominantes são a expressão ideal da dominação burguesa. (RAGO, 2013, p. 21, grifos do autor)

A partir dessas críticas e acentuadamente a partir de sua crítica da economia política, Marx elabora a concepção de práxis revolucionária, portanto, radical, no entendimento de que é plenamente possível a teoria se tornar força material quando tornada radical e for apoderada pelas massas; quando “ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem” (MARX, 2013, p. 55).

Ainda de acordo com o autor:

Assim como a filosofia encontra suas armas *materiais* no proletariado, o proletariado encontra na filosofia suas armas *espirituais*, e tão logo o relâmpago do pensamento tenha penetrado profundamente nesse ingênuo solo do povo, a emancipação dos *alemães em homens* se completará. (MARX, 2013, p. 63, grifos do autor)

Para ele, toda a vida social é essencialmente prática e é preciso compreendê-la para transformá-la. É a partir dessas assertivas defendidas por Marx que surge a concepção de uma práxis transformadora. Invocar uma práxis

[...] é para dizermos que mudanças profundas são necessárias e que não é possível se mudar a cultura, as instituições políticas, jurídicas e sociais, o Estado burguês e demais instâncias, sem se alterar o modo pelo qual foram estabelecidas as relações sociais de produção. (CARONE, 2007, p. 4)

Dessa forma, essa concepção materialista e histórica da categoria práxis é elaborada a partir da crítica que realiza duas unilateralidades opostas, a saber: a do idealismo, a concepção hegeliana que espiritualiza o processo de desenvolvimento e transformação do homem; e a do materialismo de seu tempo, a de Feuerbach, que, ao transferir para o homem a função de sujeito da verdade, diviniza-o, dando-lhe todo o poder de intervir no mundo, tirando-o do mundo concreto e fazendo desse homem, uma nova abstração.

Para Marx, o mundo dos homens nem é pura ideia nem é só matéria, mas sim uma síntese de ideia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade (portanto, é material) conforme um projeto previamente ideado na consciência (portanto, possui um momento ideal). (LESSA; TONET, 2008, p. 43).

Aqui também se revela o papel determinante da consciência, pois o ato da práxis implica a sua intervenção ao antecipar idealmente o resultado que se deseja obter, embora só se conheça o produto ao final da ação. É por isso que se considera que na práxis existem dois momentos inseparáveis: da ideação de um resultado ao nível da consciência que vai orientar a ação e da efetivação do resultado real¹³. Decorre, assim, a transformação de uma situação, na qual tanto o sujeito que age como a realidade ou o objeto que sofrem a ação, não mais são os mesmos.

O rompimento de Marx com as duas ideias da filosofia vigente se dá na formulação de suas Teses sobre Feuerbach¹⁴, definindo a partir daí sua concepção filosófica como uma nova filosofia de transformação do mundo, uma concepção centrada na objetividade que é fundada na práxis. O autor aborda as questões entre teoria e prática e entre sujeito e objeto, ao elaborar essas teses acerca da compreensão e organização de uma práxis transformadora, envolvendo a compreensão da consciência crítica dos homens no processo da luta de classes e a transformação da realidade, das circunstâncias e dos sujeitos, rumo à humanização e à emancipação de todos os homens.

Nessas teses, o desenvolvimento geral da categoria práxis situa-se nas relações entre teoria e prática e entre conhecimento e ação. A práxis contém em si o fundamento de toda relação humana, o critério de verdade e do conhecimento, pois é a partir dela que se pode efetivamente conhecer.

Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, que se estabelece graças à atividade prática humana. [...] a práxis é o fundamento do mundo em que hoje nos desenvolvemos, sem que isso implique a negação de uma natureza anterior à práxis. (VÁZQUEZ, 2011, p.147).

No nível do problema do conhecimento, a concepção de materialidade em Marx indica que o conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pela história dos homens, inexistindo fora da sociedade dos homens. Não é considerado verdadeiro quando os objetos

¹³ Esse modo de articulação de determinados atos se dá pelo processo do trabalho, forma primária da práxis, a qual terá maior aprofundamento no capítulo específico.

¹⁴ Trata-se de *As Teses sobre Feuerbach*, de 1845. Escritos, nos quais são esboçados os fundamentos do pensamento filosófico de Marx. De acordo com Lowy (2012, p. 149, grifos do autor): “As Teses sobre Feuerbach revelam a ‘essência prática’ da história e da vida social, da ‘sensibilidade’ e da teoria, das relações dos homens com a natureza e entre eles e, por fim, esboçam um conjunto coerente, uma estrutura significativa global: a *filosofia da práxis* – fundamento teórico geral da ideia da autoemancipação revolucionária do proletariado”.

são meros produtos da consciência, ou mero objeto de contemplação¹⁵, à margem de uma dada prática. Ao analisar a Tese I¹⁶, acerca da crítica de Marx ao materialismo tradicional e de que o objeto deve ser apreendido como *atividade humana sensível, como prática*, e não sob a forma de *contemplação*, Vázquez (2011, p. 147) explicita: o “conhecimento só existe na prática, e é o conhecimento de objetos nela integrados, de uma realidade que já perdeu, ou está em vias de perder, sua existência imediata, para ser uma realidade mediada pelo homem”.

Assim, a consideração do papel da prática na dimensão do conhecimento é dada nos termos de uma prática carregada de significado teórico. Na práxis, uma dada prática solicita para si, a teoria.

A práxis também se anuncia como critério de verdade¹⁷ quando é prática e crítica ao mesmo tempo e também “teórica, sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 146). O conhecimento, para ser verdadeiro, necessita sair do âmbito do pensamento. Em suma, evidencia-se que a validação da verdade de uma teoria ou de um conhecimento só pode se realizar numa prática constituída teoricamente, entendida na sua concretude e não fora dela.

Ter como resultado um processo transformador implica a efetivação do processo teórico, em que uma determinada posição, objetiva e material, ocupada num momento histórico, alcança uma elaboração teórica que promova a consciência dessa posição. Ou seja, uma teoria é expressão da práxis. O conhecimento é condição para que haja de fato uma transformação, necessitando também de sua interpretação e compreensão para a ação, isto é, é imprescindível o conhecimento do que se pretende transformar.

O apoio na esteira da definição das Teses sobre Feuerbach, dado que é considerada como “[...] a síntese mais vigorosa da perspectiva filosófica de Marx” (KONDER, 2006, p. 112) ou “[...] o primeiro escrito onde são esboçados os fundamentos de seu pensamento filosófico ‘definitivo’ [...]” (LÖWY, 2012, p. 143), contribui para os esclarecimentos sobre a concepção filosófica que possibilita a transformação da realidade e dos indivíduos. Sendo assim, vale ressaltar também a Tese III, que permite refletir sobre as lutas que possam ser efetivadas ou não, no que tange às transformações pretendidas no campo da educação. A III Tese diz:

¹⁵ Teoria do conhecimento sob a perspectiva, “segundo a qual a imagem sensível do objeto que se imprime em nossa consciência traduz, sem a alteração do sujeito cognoscente, o que é o objeto em si.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 145). O sujeito tem papel passivo e inativo.

¹⁶ Para mais detalhes, ver Marx e Engels (2009, p. 119).

¹⁷ Refere-se à Tese II. Ver Marx e Engels (2009, p. 119-120).

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade.

A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (MARX; ENGELS, 2009, p. 120, grifos dos autores)

Presente nessa tese está a unidade da mudança do homem e das circunstâncias, definida a partir da refutação da concepção de homem como produto direto das circunstâncias, da concepção de homem como ser passivo, que se deixa moldar por outros homens e pelo meio circunstancial. Nessa perspectiva, o homem é um ser racional que para se desenvolver precisa dissipar os *pré-conceitos* e alcançar o domínio da razão¹⁸.

Conforme Vázquez (2011, p. 150): “Basta iluminar, esclarecer a consciência com a luz da razão para que a humanidade progrida, entre na idade da razão e viva em um mundo construído segundo princípios racionais”. Implica, portanto, a ideia de influência direta, vertical e mecânica entre os educadores e educandos, uma concepção de mudança na qual basta *ter a vontade* de mudar, basta a consciência, sem a prática.

Ainda de acordo com Vázquez (2011), a tese refuta também a ideia de que aos educadores cabe a tarefa de transformação da humanidade, dado que, em Marx, a verdadeira transformação só pode se realizar na unidade da teoria e prática, e não só pela teoria, pelas ideias. Uma práxis (enquanto ação transformadora) não se consubstancia nos termos divididos em educadores ativos e educandos passivos, tendo em vista que o processo de transformação ocorre também no sujeito que pratica a ação da práxis. Tanto o objeto de uma práxis quanto o sujeito sofrem os efeitos da transformação.

Assim, não basta a consciência, pois as ideias somente superam outras ideias e não um estado material de uma dada situação. Também não basta definir projetos de ideias pedagógicas e aplicar numa realidade educativa, pois uma práxis só se torna concreta no momento em que se objetiva. Do mesmo modo, não basta a intervenção nas circunstâncias, nas condições externas da vida educativa, “à margem das mudanças na consciência através de um trabalho de educação – para que o homem se transforme” (VÁZQUEZ, 2011, p. 152).

Porém, os resultados de uma práxis não se traduzem de forma idêntica e linear, como numa série contínua de atos conscientes em ligação com atos materiais, nem sempre

¹⁸ Tem base teórica na constituição da razão moderna que culmina com o Iluminismo. Resulta na unidade processual “entre racionalidade objetiva (princípio inerente à realidade) e racionalidade subjetiva (reconstrução, na consciência, daquele princípio)” (NETTO, 1994, p. 1). Para Vázquez (2011, p. 65), trata-se de filosofia do idealismo alemão, em que “[...] a consciência se apresenta com uma atividade na qual ela explicita sua liberdade e soberania [...]. O fundador desse movimento idealista é Kant, exatamente por ter fundado sua teoria do conhecimento sobre o sujeito e não sobre o objeto”.

ocorre uma adequação prevista, visto que esta pode variar ou sofrer mudanças no percurso de sua realização, chegando a nada se assemelhar à finalidade original (VÁZQUEZ, 2011).

O próximo tópico procura expor o processo como ocorre essa imprevisibilidade e como a práxis, na sua função de movimentar e conservar as objetivações, impulsionada pelas necessidades humanas, mantém a reprodução e o desenvolvimento do ser social no terreno da materialidade, porém, dialeticamente. Procura também compreender o surgimento dos espaços específicos na vida social, ou as práxis sociais, como é o caso da educação e da escola.

3.2 A Práxis Social como Processo de Desenvolvimento do Ser Social

A práxis social surge à medida que as formas de objetivações se desenvolvem num processo dialético e dinâmico, impulsionadas pela combinação de ações teleológicas com os nexos causais¹⁹, promovendo o desenvolvimento do ser social que requisita chegar às fases mais complexas e superiores de desenvolvimento, nas quais emerge o âmbito da educação, entre outras.

As distintas práxis humanas ocorrem e se desenvolvem pelas objetivações ininterruptas, criando o mundo do gênero humano. Em Lukács (2013), a existência humana é definida a partir do trabalho e todas as demais objetivações humanas, que, definidas como *práxis*, tornam-se cada vez mais diversificadas e complexas. Em Vázquez (2012), a práxis se apresenta em diversas formas, dentre as quais, a *artística*, *científica*, *política*, e fundamentalmente o trabalho, por vezes denominado pelo autor de *práxis produtiva*.

A práxis se apresenta sob diversas formas específicas, mas todas elas concordam em se tratar da transformação de uma determinada matéria-prima e criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados. Todas são formas específicas de uma práxis total cujo resultado ou produto é, em última instância, o próprio homem social. [...] toda forma específica de práxis se integra em um processo prático universal de produção de homem. (VÁZQUEZ, 2011, p. 398).

A manifestação de várias formas de práxis é também defendida por Kosik (2011, p. 222-224, grifos do autor), que relaciona cada forma de práxis à totalidade:

Sendo o modo específico de ser do homem, a *praxis* com ele se articula de modo essencial, em todas as suas manifestações, e não determina apenas alguns dos seus aspectos ou características. A *práxis* se articula com *todo* homem e o determina na

¹⁹ A dinâmica da práxis se realiza pelo movimento das posições teleológicas, mas estas põem em funcionamento também as séries causais. Teleologia e causalidade se conjugam no movimento do ser social (LUKÁCS, 2012).

sua totalidade [...]. Assim, a *praxis* compreende – além do momento *laborativo* – também o momento *existencial*: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como experiência passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana.

Portanto, a totalidade social constitui-se do movimento da práxis social, donde a práxis pedagógica, situada no domínio da educação, campo surgido num momento de maior complexidade do ser social, refere-se a um momento dessa totalidade.

Mas nem sempre o resultado de uma práxis se dá em conformidade com as intenções iniciais, com o que se planeja anteriormente a uma realização. Os homens se deparam na sociedade com resultados que não dependem de sua intencionalidade, ainda que na práxis tenha-se certo conhecimento das propriedades, das possibilidades e dos meios adequados para sujeitar objetos que se pretende transformar.

Essa imprevisibilidade pode ocorrer pela dinâmica inerente às objetivações, na qual o resultado da ação só pode ser descoberto posteriormente, findo o seu processo. Insere-se para compreensão desse fenômeno a explicação do funcionamento de séries causais que acabam por dinamizar as formas de existência do ser social. Para Lukács (2007, p. 7),

[...] é preciso compreender que se está em face de uma duplicidade: numa sociedade tornada realmente social, a maior parte das atividades cujo conjunto põe a totalidade em movimento e certamente de origem teleológica, mas a sua existência real – e não importa se permaneceu isolada ou se foi inserida num contexto – é feita de conexões causais que jamais em nenhum sentido podem ser de caráter teleológico.

Tal imprevisibilidade é fato, dado o caráter ativo²⁰ dos sujeitos submetidos às transformações, ocorrendo de modo preponderante nas formas de práxis exercidas sobre os próprios homens, como na particularidade da educação. Os resultados tornam-se suscetíveis a maior variabilidade entre a finalidade ideada e suas objetivações, adentrando, assim, nessa esfera de imprevisibilidade.

Uma práxis também pode ser entendida em diferentes níveis, “de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacado no produto de sua atividade prática”, conforme defende Vázquez (2011, p. 267).

Esses critérios nivelam as distintas práxis, que podem tender para um nível com caráter mais mecânico ou mais criativo, nomeadas pelo autor como *práxis criadora*, *práxis*

²⁰ O caráter ativo aqui faz alusão à concepção de sujeito como ser ativo distinto do ser passivo, concernente à referência teórica. Nessas formas de práxis, a ação se dá de sujeito a sujeito, distinta da ação do trabalho, na qual a natureza se sujeita a essa ação de forma passiva.

*reiterativa, práxis reflexiva e práxis espontânea*²¹. Destas, sobressai-se a práxis criadora, na qual, para o autor, “não só a matéria se ajusta ao fim ou projeto que se quer plasmar nela, como também o ideal tem de se ajustar às exigências da matéria, e às mudanças imprevistas que surgem no processo prático” (VÁZQUEZ, 2011, p. 277). Porém, ressalta que tais níveis se realizam em vínculos mútuos entre si e não de forma estática, pois “não são imutáveis; dão-se no contexto de uma práxis total, determinada por sua vez por um tipo peculiar de relações sociais”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 267).

De todo modo, seja qual for o nível de práxis, as características constitutivas permanecem nos seus traçados. Seja práxis criadora ou reiterativa, conforme denomina Vázquez (2011), permanecem com os mesmos traços estruturais, na sua ação teleologicamente orientada, no conhecimento prévio ou certo conhecimento do que pretende submeter sua práxis, enquanto atividade humana que transforma uma matéria dada.

Em Lukács (2012, p. 317), “[...] toda práxis, mesmo a mais imediata e a mais cotidiana, contém em si essa referência ao ato de julgar, à consciência, etc., visto que é sempre um ato teleológico, no qual o pôr da finalidade precede, de modo objetivo e cronológico, a realização”.

Porém, conforme já enunciado, nem sempre é possível saber as consequências dessas ações, reafirmando-se, desse modo, o caráter de imprevisibilidade, tornada potencializada pelas contradições da sociedade capitalista. A imprevisibilidade toma parte de uma práxis na consideração de que o contexto da vida social se encontra em vínculo constante com a totalidade, pela qual é determinada por um tipo de condição produtiva e social, e por um tipo de relação histórico-social. Ao mesmo tempo, reitera-se que a práxis é também determinante das relações sociais. No modo de produção capitalista, da práxis resultam produtos que nem sempre expressam a humanidade dos homens, quando as objetivações revelam não a expressão das forças sociais vitais dos homens, mas imposições

²¹ Vázquez (2011) explicita a relação entre os níveis diferentes de práxis tendo como base o grau de consciência atribuído a cada caracterização. A práxis criadora se dá, principalmente, mas não unicamente, no nível da práxis reflexiva, sendo determinante na práxis humana da totalidade, que “[...] desemboca em um produto novo e único” (p. 268). Não se trata, portanto, de uma correspondência exata e absoluta. Algumas formas de práxis, como a artística, por exemplo, carregam certo grau de espontaneidade na sua realização, mantendo seu nível criador. Na práxis revolucionária, como *missão histórica do proletariado*, defende a exigência de uma elevada consciência para uma práxis reflexiva, como também a consideração dos elementos espontâneos do processo *prático revolucionário*. No que se refere à práxis reiterativa ou repetitiva, o autor caracteriza-a como a negação da práxis criadora e da práxis espontânea, em *nível inferior* à criadora, numa aplicação mecânica de processos anteriores. O exemplo maior desse nível se apresenta na práxis produtiva da *rentabilidade*, alienada, expressa no modo de produção capitalista. No nível da práxis mecânica, nega-se o papel do conteúdo na sujeição total a uma forma exterior a ele: “[...] o conteúdo é sacrificado à forma, o real ao ideal, e o particular concreto ao universal abstrato” (VÁZQUEZ, 2011, p. 279).

exteriores e alienadas, tendo-se em conta que as mediações encontram-se reificadas (VÁZQUEZ, 2011; NETTO; BRAZ, 2012).

Essas questões tornam-se mais claras quando analisadas pela perspectiva do trabalho, que, conforme já enunciado, é a forma matriz e central de todas as práxis, sendo considerada o seu modelo.

A práxis produtiva é, assim, a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasam neles fins ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo. (VÁZQUEZ, 2011, p. 230)

Na sequência, será discutida essa categoria específica do trabalho, dimensionando o seu aspecto como fundante do ser social e no aspecto alienante assumido com o desenvolvimento histórico. As explanações procuram mostrar a essencialidade do trabalho como ato originário do ser social, extraindo a partir daí as características que o trabalho vai assumindo com o desenvolvimento da produção e reprodução da sociedade.

O movimento a partir do trabalho cria necessidades ininterruptas que decorrem no surgimento de outras formas de objetivações humanas, dentre as quais a educação escolar, como uma dimensão constitutiva da totalidade do ser social. Como consequência dessa configuração, a educação tem lugar com sua função específica na totalidade social, e será assim abordada na discussão subsequente. Tal abordagem permite identificar a busca pela práxis pedagógica que tem sido realizada no âmbito da educação escolar. A categoria práxis pedagógica será ainda retomada na inserção com a discussão da educação, para o entendimento do contexto real e das relações que envolvem as práticas educativas na atualidade.

Da mesma maneira que as demais objetivações, a educação segue conectada ao modo de produção vigente. Na condição de que a realização da práxis pedagógica tem como objetivo discutir os caminhos da educação, faz-se necessário abordar esse tema e, portanto, será tratado no capítulo subsequente ao capítulo do trabalho.

4 O TRABALHO COMO CENTRALIDADE DO SER SOCIAL

O presente capítulo reitera algumas considerações acerca do trabalho como ato que inicia a existência de toda a humanidade, para enfatizar seu posto como categoria central do ser social, cujo desenvolvimento fez surgir outras esferas para as objetivações humanas.

Na seção subsequente, mostra que, embora o trabalho seja o ato que promove a vida dos homens, no decurso da história e do desenvolvimento das forças produtivas, materiais e não materiais do modo de produção capitalista, foi assumindo o caráter na forma que até hoje se apresenta, que é a forma alienada. A explicitação do surgimento do trabalho alienado tem desdobramentos que evidenciam as categorias como a mais-valia, o fetichismo e o trabalho improdutivo, e, aqui, busca-se relacioná-las com as determinações dos temas sobre o fenômeno da educação, com as suas problemáticas na relação do ensino e da aprendizagem, do trabalho docente e da instauração da alienação na vida dos sujeitos implicados na educação escolar. É fundamental atentar para esse aspecto do trabalho, vigente na forma particular de sociedade atual, na qual se desenvolvem as discussões sobre a necessidade de uma práxis pedagógica no âmbito da escolaridade.

4.1 O Trabalho na sua Dimensão Ontológica

Nas suas considerações formuladas para a definição de humanidade, Marx (2010, p. 85) ressalta que é facultada ao homem a capacidade de agir sobre a natureza pura, ou sobre objetos ao seu redor, para produzir e nutrir não só para “domínio da carência física imediata” como também para o domínio de outras necessidades, em todas as dimensões da vida, como por exemplo, as *leis da beleza*, conforme sua definição, ao enfatizar as distinções entre as elaborações humanas e animais sobre a natureza.

A mera elaboração desses produtos pode tornar-se um meio para outras finalidades da existência humana e, numa constante reposição, avançar para a incorporação de novas necessidades. São as realizações dessas finalidades, a partir da necessidade de objetivações externas, que levam o homem a atuar, interferindo na natureza, subtraindo ou modificando-a, para obter respostas às suas necessidades. Dessa forma, com o atributo da consciência, confirma suas forças essenciais, possibilitadas pela capacidade de realizá-las por meio do caráter prático e ativo das suas forças vitais. O produto dessa atuação é a objetivação

da existência humana, que prossegue num movimento de realizações e necessidades, que diferem no seu caráter de acordo com as diferentes leis.

O processo de trabalho instaurado pelo ser social é considerado como um marco de grande salto na história da evolução da espécie humana, dentro do pensamento do Materialismo Histórico, na defesa de que foi por meio do trabalho que grupos de primatas começaram a exercitar e a desenvolver esforços para extrair da natureza os meios para manutenção e reprodução física, levando-os à transformação em grupos humanos. De acordo com Netto e Braz (2012, p. 49-50, grifos dos autores):

Trata-se do processo no qual, mediante o trabalho, os homens produziram-se a si mesmos (isto é, se *autoproduziram* como resultado de sua própria atividade), tornando-se – para além de seres naturais – seres sociais. Numa palavra, este é o processo da **história**: o processo pelo qual, sem perder sua base orgânico-natural, uma espécie da natureza constituiu-se como espécie **humana** – assim, a história aparece como a história do desenvolvimento do ser social, como processo de **humanização**, como processo da produção da humanidade através da sua auto atividade; o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento do ser social.

Tal como Engels, que evidencia o papel do trabalho no desenvolvimento humano não só como a fonte da riqueza da humanidade, como defendiam os economistas de seu tempo, enfatiza que o trabalho “é infinitamente mais ainda. É a condição fundamental primeira de toda a vida humana, e é-o a tal ponto que podemos dizer: o trabalho criou o próprio homem.” (ENGELS, 1974, p. 171).

Também em Vázquez (2011), o trabalho é fundamental porque o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasmam neles fins ou projetos humanos. “Graças ao trabalho, o homem vence a resistência das matérias e forças naturais e cria um mundo de objetos úteis que satisfazem determinadas necessidades” (VÁZQUEZ, 2011, p. 228).

Para Marx, no processo do trabalho, o homem faz uso de sua energia vital, provocando resultados que modificam as formas anteriores ao ato. A afirmação a seguir fornece uma referência para compreensão dos momentos do processo de trabalho:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ela e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu

próprio domínio. [...] No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1983, p. 149-150).

Assim, o trabalho como expressão da especificidade e da categoria fundante do ser social é um ato exercido com finalidades, de forma consciente, que modifica a natureza externa pelo resultado de sua ação, como também a sua própria natureza interna. Esse caráter de dupla transformação também é destacado por Lukács (2012, p. 286) em sua análise sobre o ser social, ao retomar a ontologia de Marx e eleger o trabalho como a categoria central, ressaltando a sua importância:

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” e sujeita as forças da natureza “ao seu próprio domínio”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc. O homem que trabalha “usa as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para submeter outras coisas a seu poder, atuando sobre elas de acordo com seu propósito”.

Essas transformações geradas pelo trabalho variam e modificam-se ao longo da história em relação aos meios empregados para sua efetivação, como também às formas de produção e às condições materiais em que vivem os homens. No entanto, os seus traços fundamentais mantêm-se no processo de constituição do ser social, como a peculiaridade da teleologia, a configuração de um fim ideado ou desejado, previamente estabelecido.

A efetivação do trabalho requer também que o sujeito que atua reproduza de forma ideada as condições objetivas de sua ação, o que exige, por seu lado, um conhecimento prévio do que se pretende transformar, implicando, dessa forma, a consideração da consciência como atributo do ser social. O trabalho permite ao homem projetar algo, pela capacidade que tem de agir teleologicamente, ao propor finalidades e metas; o que permite, por sua vez, projetar experiências para outrem ou para outros tempos, numa tendência à universalização. Os produtos do trabalho têm existência autônoma do sujeito que o produz, portanto permanecem para usufruto de outrem. O trabalho implica também o caráter da sociabilidade, na medida em que o atendimento das necessidades é social, diz respeito à manutenção e reprodução do coletivo no qual o homem está inserido (NETTO; BRAZ, 2012).

Desse modo, como motor propulsor da vida social, essas peculiaridades e exigências colocadas pelo trabalho promovem o processo de constituição do ser social,

instaurado a partir de sua forma originária, isto é, pela realização prática do processo de trabalho.

Contudo, no processo de produção, reprodução e complexificação do ser social, criam-se necessidades não atendidas diretamente pela dimensão do trabalho, o ser social não se esgota no trabalho, é mais que trabalho. Em consequência da diversificação e complexificação das objetivações, mediações mais complexas também são exigidas, surgindo novas formas de objetivações e exteriorizações sociais. Quando o processo de trabalho atinge um nível relativamente elevado, essas novas objetivações se afastam progressivamente das exigências imediatas do trabalho, rumando para a autonomia, passando a ser regidas por dinâmicas próprias (ANTUNES, 2013; NETTO; BRAZ, 2012; LUKÁCS, 2013; RANIERI, 2011).

A formação das novas esferas de objetivação é produzida no âmbito da sociabilidade já constituída e que, quanto mais rico o ser social, mais diversificadas e complexas mostram ser essas objetivações. O ser social se desenvolve no processo da produção e reprodução constantes, sem se separar totalmente da sua base natural, mas tende a se distanciar das determinações naturais, à medida que assumem uma dinâmica superior de sociabilidade e que vão sendo substituídas pelas determinações sociais. É o próprio desenvolvimento humano que adquire um aperfeiçoamento nas formas teleológicas do ser social, quando há a intencionalidade de que ocorra a intervenção entre os homens uns com os outros, de relações de sujeito a sujeito.

O fenômeno da educação insere-se nessa forma de objetivação, que não mais tem exclusivamente uma intervenção direta sobre a natureza para transformar objetos naturais, mas uma posição que visa induzir, influenciar outros homens a realizarem as intervenções. Assim como os traços fundamentais do trabalho permanecem mesmo quando ocorrem transformações, também permanecem nessas outras formas de objetivações. A educação, como uma dessas esferas, mantém-se conectada às necessidades materiais de produção e reprodução, portanto, à forma primária do trabalho; porém, afasta-se de suas exigências imediatas, embora não totalmente, à medida que provém de articulações próprias, com suas legalidades e mediações específicas, ou seja, adquire certa independência das categorias materiais, numa relativa autonomia, pois se articulam pelo fio condutor com a dimensão originária e a totalidade social numa determinação recíproca e dialética (LUKÁCS, 2012; VAISMAN, 2010).

Portanto, a vida e a sociedade são regidas por um processo de constante crescimento qualitativo e quantitativo, advindo das objetivações, tanto na sua forma originária

pelo trabalho material – quando se refere à atuação do homem na natureza direta ou sobre objetos da natureza – como nas outras formas consequenciais – quando a intervenção se dá indiretamente, num processo de desenvolvimento de fases superiores de sociabilidade. Essas considerações mostram como a categoria trabalho se faz central na formação do ser social, o que permite compreender como o âmbito da produção persiste incidindo sobre as outras esferas existentes na sociedade contemporânea, realçando o foco, aqui, para a educação em toda sua amplitude.

Do mesmo modo que o trabalho, a educação sofre uma mudança substancial com o desenvolvimento de produção e reprodução do ser social desde sua base ontológica, que consiste na articulação do singular ao genérico, presente em todas as formas de organização social. Antes, porém, de delinear as especificidades que a esfera da educação assume com as mudanças ocasionadas, faz-se necessário esclarecer o movimento que o trabalho assume no desenvolvimento da sociedade.

Pela prioridade ontológica que tem lugar o trabalho na fundação do ser em relação às outras categorias sociais, analisar de modo inicial a sua dinâmica interna com a transformação das forças produtivas e da sociedade, permite melhor compreender a dinâmica de outras dimensões da vida social, dado que nenhuma categoria pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente.

As seguintes discussões procuram apreender como o desenvolvimento histórico das forças produtivas e da sociedade incide na dinâmica e na caracterização da categoria trabalho, engendrando a formação de suas várias fases. E, a partir daí, entender como o desenvolvimento do trabalho incide nas demais esferas da práxis social e especialmente como essa incidência promove o pensamento tendencial das teorias pedagógicas vigentes, dentro do contexto da educação.

4.2 O Trabalho Alienado na Dimensão Histórica

Embora o trabalho apresentado até aqui mostre uma característica como atividade vital e livre, como início de um processo de humanização, como realização da finalidade do ser social, o trabalho apresenta também outro aspecto, de caráter negativo. Historicamente, o próprio movimento do trabalho, na produção e reprodução da sociedade por meio das

objetivações humanas, engendra graus de desenvolvimento das forças produtivas²² e modos de relações sociais. As formas de relações sociais são condicionadas por determinadas formas de organização e produção material no interior de uma sociedade.

Nas obras iniciais²³ de Marx, a referência ao trabalho anuncia esse caráter negativo, ao longo dos capítulos apresentados. É o início da reflexão crítica do autor ao modo de produção capitalista, em que tanto o produto como também a força de trabalho²⁴ se convertem em mercadorias, caracterizando o trabalho humano unicamente como produção de mercadorias e não mais como a mediação para efetivação da sua vontade livre para suas necessidades vitais.

Da sua condição matriz para a existência do homem, como mediação do metabolismo da vida humana, o trabalho cria valores de uso, que é a riqueza na forma de bens ou mercadorias que os homens possuem. A mercadoria é resultado do trabalho, a sua produção incessante é característica de sociedade na qual impera o modo de produção capitalista. As mercadorias se caracterizam como objetos que satisfazem as necessidades humanas materiais e espirituais; são objetos ou produtos que contêm propriedades que servem para a utilidade humana, o que faz desse objeto ou mercadoria, um valor de uso. Quando um objeto, que é valor de uso, passa à condição de poder ser reproduzido para troca e/ou venda constitui-se como mercadoria. Assim, um valor de uso é mercadoria quando é produzido para troca ou venda; no entanto, o que é produzido para uso próprio não se caracteriza como mercadoria. Conforme Marx (2013, p. 118-119):

Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano sem ser mercadoria. Quem, por meio de seu produto, satisfaz sua própria necessidade, cria certamente valor de uso, mas não mercadoria. Para produzir mercadoria, ele tem de produzir não apenas valor de uso, mas valor de uso para outrem, valor de uso social. [...] Para se tornar mercadoria, é preciso que o produto, por meio da troca, seja transferido a outrem, a quem vai servir como valor de uso. Por último, nenhuma coisa pode ser valor sem ser objeto de uso.

Entretanto, essa produção de mercadorias necessita contar com a condição da existência da divisão social do trabalho, na medida em que, para produzir uma determinada mercadoria, é necessário um tipo determinado de atividade produtiva. Ou seja, a diferença

²² Força produtiva refere-se aos elementos que compõem o processo de trabalho: *os meios de trabalho*, como as ferramentas; *os objetos do trabalho*, as matérias “já modificadas pela ação do trabalho”; e *a força de trabalho*, a energia humana a ser utilizada para a ação do trabalho (NETTO; BRAZ, 2012, p. 70).

²³ Referência às obras *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844; *Ideologia alemã*, de 1845-1846, e ao texto *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*, de 1843-1844.

²⁴ Marx (1983) ressalta que trabalho é diferente de força de trabalho; esta se refere à força vital, às aptidões físicas e intelectuais do trabalhador. O salário pago refere-se à força de trabalho, que é uma grandeza que cria valor no processo produtivo.

qualitativa dos produtos no seu valor de uso necessita de trabalhos distintos para sua produção. O processo de troca de mercadorias requer que estas sejam distintas entre si. Ao conjunto dos diferentes valores de uso das mercadorias, antecedem diferentes tipos de trabalhos úteis. Nesse sentido, “é preciso que o trabalho esteja de algum modo repartido entre diferentes homens (ou diferentes grupos de homens)” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 93).

Outra condição para a produção de mercadorias é que ela deve estar articulada à propriedade privada dos meios de produção, na medida em que a compra e a venda de mercadorias só são possíveis quando um dos lados dessa relação detém os meios que as produzem.

Com a divisão social do trabalho, as forças produtivas fundem-se com a propriedade privada, submetendo o homem a um mundo estranhado à medida que produz para o outro. O seu produto lhe é estranho, a objetivação é arrancada de sua essência para se converter em valor, ou seja, ao desejar obter o produto de seu próprio trabalho, o trabalhador tem que se submeter às relações de mercadoria, de valor e de troca, instâncias estranhas a ele, não sua essência imediata.

Ocorre o rompimento do ser humano com a sua própria criação, pela condição de que produz não para si, mas para o outro. “Nestas condições, em que se produz com vistas ao produto do outro, não se põe qualquer possibilidade de uma complementação consciente e autêntica entre o produto do trabalho de cada um, mas uma contradição mediadora que dilui as relações humanas imediatas entre os homens e seus produtos” (COTRIM, 2008, p. 186).

Nessa forma de trabalho alienado²⁵, o produto visa à criação de necessidades que este suprirá e não mais à satisfação de necessidades reais humanas. Esse estranhamento ao produto do trabalho é resultado do estranhamento do homem com o seguimento do trabalho em si, como se sua própria atividade não lhe pertencesse. Consequentemente, fica submetido à divisão de classe, que engendra as situações de sofrimento do trabalhador e às cisões nas relações humanas pelo confronto entre capitalistas²⁶ e trabalhadores; enfim, todo o dinamismo resultante do processo do trabalho em mercadoria e valor.

Marx (2010, p. 79, grifos do autor) conclui que “toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos *proprietários* e dos *trabalhadores* sem propriedade”,

²⁵ Para alguns autores, os termos estranhamento e alienação são utilizados como sinônimos (LESSA, 2002). Aqui, optou-se pela utilização de ambos ao referir-se ao movimento da objetivação do trabalho como degradado, “como perda e servidão do objeto” (MARX, 2010, p. 80), em razão do entendimento de que, para outros autores, apesar de os termos não se confundirem (estranhamento surge da alienação), têm que estar sempre juntos (RANIERI, 2010; ANTUNES, 1995, 2010; FERNANDES, 1983).

²⁶ Capital personificado, que detém poder sobre o objeto, os meios de produção e sobre o trabalhador. Apropria e controla o trabalho alheio e a venda dos produtos desse trabalho (MARX, 1983).

revelando assim o surgimento da divisão do trabalho entre os homens na sua relação com a propriedade privada e que esta, a despeito de ser fundamento e razão do trabalho exteriorizado, é também consequência do próprio trabalho exteriorizado e estranhado.

Através do trabalho estranhado, exteriorizado, o trabalhador engendra, portanto, a relação de alguém estranho ao trabalho – do homem situado fora dele – com este trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista (ou como se queira nomear o senhor do trabalho) com o trabalho.

A propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do trabalho exteriorizado, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo.

A propriedade privada resulta, portanto, por análise, do conceito de trabalho exteriorizado, isto é, de homem exteriorizado, de trabalho estranhado, de vida estranhada, de homem estranhado. (MARX, 2010, p. 87).

Nesse processo de trabalho estranhado, as relações entre os homens são deslocadas para as relações entre as mercadorias. A mercadoria parece assumir um poder autônomo e, efetivamente, exerce-o ao inverter essa relação. Essa forma ofuscante assumida pela mercadoria refere-se ao fenômeno denominado de fetichismo da mercadoria, no qual:

A mercadoria passa a ser então, a portadora e a expressão das relações entre os homens. Na medida em que a troca mercantil é regulada por uma lei que não resulta do controle consciente dos homens sobre a produção (a lei do valor), na medida em que o *movimento das mercadorias* se apresenta independentemente da vontade de cada produtor, opera-se uma inversão: a mercadoria, *criada pelos homens*, aparece como algo que lhes é alheio e os domina; a *criatura* (mercadoria) revela um poder que passa a subordinar o *criador* (homens). (NETTO; BRAZ, 2012, p. 105, grifos dos autores).

O deslocamento das relações sociais expressas nas relações entre coisas é denominado de coisificação, ou reificação, fenômeno que se designa como uma das formas de alienação entre os homens.

A discussão expõe outro fenômeno gerado no interior do trabalho subjugado ao capital, fundamental para compreender as formas de trabalho assumidas pela sociedade atual. O modo de produção capitalista tem como objetivo o lucro ou a quantia adicional a ser apropriada por quem detém os meios para a movimentação dessa produção. Para que ocorra o processo de ampliação do valor, é criado na própria esfera da produção o que se denomina mais-valia ou mais-valor²⁷.

²⁷ O original *mehrwert* tem tradução literal como “mais-valor” ou “valor adicionado”. De acordo com Duayer (2011, p. 23), a adoção de “mais-valor”, além de manter-se fiel à tradução literal, “[...] contribui para esclarecer o conteúdo da categoria”, na medida em que produção capitalista “[...] é produção de valor, e produção de valor tem de ser produção crescente. Portanto, produção capitalista é, por definição, produção de mais valor”. Segundo o autor, “[...] a expressão ‘mais-valia’ converte uma categoria de simples compreensão em algo enigmático, quase uma coisa”. Porém, no presente texto, será mantido o termo mais-valia pela abrangência maior de seu uso.

A mais-valia ocorre no âmbito do trabalho assalariado, em que o capitalista paga ao trabalhador, na forma de salário, a compra da sua força de trabalho. O trabalhador é detentor da mercadoria força de trabalho, vista pelo capitalista como igual às demais mercadorias em que investe para dar curso ao processo de produção.

Nesse processo, o capitalista compra diversas mercadorias, como máquinas, instrumentos, matérias-primas e insumos, para investimento em sua produção. Ocorre que esses meios de produção não são suficientes para a implementação do processo de produção, tornando-se até mesmo inúteis sem uma mercadoria especial, que é a força de trabalho. O capitalista compra então a força de trabalho, que nesse caso é pago em salário, dado que o detentor dessa mercadoria é o próprio trabalhador. Embora o capitalista pague o salário correspondente ao valor de troca para utilização da capacidade de trabalho do sujeito que a detém, portanto, aparentemente justo, finda que se apropria de um valor a mais do que pagou ao comprar tal mercadoria. Isso ocorre porque, no momento da utilização da força de trabalho, essa mercadoria revela sua capacidade de criar valor, pela própria característica do homem de produzir e reproduzir, por meio do trabalho, além da necessidade imediata. O produto dessa utilização numa jornada de trabalho resulta, assim, num excedente de valor, maior que o necessário para sua reprodução. Essa é a peculiaridade da mercadoria força de trabalho da qual o homem é detentor.

E é justamente aí que se encontra o segredo da produção capitalista: o capitalista paga ao trabalhador o equivalente ao valor de troca da sua força de trabalho e não o valor criado por ela na sua utilização (uso) – e este último é maior que o primeiro. O capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor de troca e se apropria de todo o seu valor de uso. (NETTO; BRAZ, 2012, p. 113)

Esse valor excedente, designado como mais-valia, é produzido por um dos envolvidos no processo de produção, no caso, o trabalhador, mas que é apropriado por outro envolvido no processo, que é o capitalista, tendo em vista que são as relações de propriedade que determinam quem detém o excedente. Essa apropriação é fonte de seu lucro e, por conseguinte, a produção de valor no modo de produção capitalista pressupõe a exploração do trabalhador.

Além de desvendar esse mecanismo de expropriação do trabalhador, a mais-valia representa também a objetivação estranhada do próprio sujeito, precisamente pela sua capacidade de reprodução ampliada. O potencial que o trabalho possui de ampliar a produção torna-se a via pela qual são criadas as condições materiais estranhadas, alienadas e alienantes. E quanto mais as forças produtivas são desenvolvidas, maior é a geração desse excedente. Nesse sentido, a mais-valia

é expressão historicamente específica dessa capacidade, dessa potência humana, autonomizada em relação aos seres humanos reduzidos a meros trabalhadores, potência que deveio riqueza que opera como um “sujeito automático” sob a forma de capital. Riqueza sempre crescente e crescentemente estranhada. (DUAYER, 2011, p. 21)

As considerações teóricas expostas até aqui revelam que o processo de alienação não se restringe ao âmbito do trabalho, mas infiltra-se conjuntamente no interior das relações humanas, plasmando nas objetivações e subjetivações de toda a esfera da sociedade. Portanto, faz-se presente tanto no trabalho docente como no conjunto do trabalho dos demais profissionais envolvidos na educação escolar.

As seguintes reflexões procuram mostrar como a alienação no indivíduo singular tem origem na alienação do trabalho, trazendo as consequências nas práticas de ensinar e aprender nos âmbitos escolares, como no trabalho do professor. Também traz esclarecimentos no que se refere aos modos de entender a não efetivação da aprendizagem pelos alunos, a própria perspectiva de compreender o sujeito aluno dentro da lógica que confirma ininterruptamente uma visão individualista e individualizada. Ademais, contribui para refletir sobre como determinados pensamentos são dominantes nas teorias pedagógicas e no próprio caminho escolhido para as perspectivas de superação da realidade educativa, ao buscar resolver essas problemáticas pela reivindicada *práxis pedagógica*.

4.2.1 Os desdobramentos da alienação a partir do estranhamento do trabalho

O processo de alienação ocorre pela interconexão e contradição²⁸ entre a propriedade privada, o capital, a divisão de trabalho, o valor e a desvalorização do homem, na efetivação de um trabalho que produz somente mercadorias; portanto, um resultado estranho a quem o produz. Marx (2010, p. 80, grifos do autor) afirma que “esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação (Entwirklichung)* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como estranhamento (*Entfremdung*), como *alienação (Entäusserung)*”.

Sob tal determinação, quanto mais o trabalhador cria objetos alheios diante de si, mais poderoso se torna o mundo objetivo externo e menos seu mundo interior pertence a si próprio. Quanto mais o trabalhador se apropria do mundo externo pelo ato de seu trabalho,

²⁸ O princípio da contradição é um dos núcleos que dinamizam as diversas esferas da sociedade, dado que o processo de desenvolvimento dos complexos estruturantes da totalidade não se faz linearmente. Trata-se de uma das categorias centrais na explicação do movimento do capital, elaborada por Marx (NETTO, 2002).

tanto mais encontra um mundo exterior com objetos não pertencentes ao seu trabalho. O mundo exterior deixa de ser meio de vida, processo que leva à exteriorização do trabalhador na relação com os produtos de seu trabalho na forma de estranhamento.

Esse é um dos aspectos do desdobramento a partir do estranhamento apontado por Marx nas relações estruturais do homem com o trabalho. O autor explicita outro aspecto quando enfatiza que não ocorre o estranhamento somente com o resultado da ação do trabalho,

[...] mas também, e principalmente, no *ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva*. Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio (*fremd*) ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não estranhasse a si mesmo? O produto é, sim, somente o resumo (*Resumé*) da atividade, da produção. Se, portanto, o produto do trabalho é a exteriorização, então a produção mesma tem de ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização. No estranhamento do objeto do trabalho resume-se somente o estranhamento, a exteriorização na atividade do trabalho mesmo. (MARX, 2010, p. 82, grifos do autor).

O trabalho em si torna-se um ato forçado, portanto, negativo para o homem, voltado contra si mesmo, não satisfazendo mais suas carências, mas um meio para satisfazer necessidades que não lhe pertencem; é a perda de si mesmo. Ao se encontrar produzindo para o outro, apropriada para o estranho, cria a propriedade para o não trabalhador. É o aspecto que Marx chama de estranhamento-de-si, no qual se evidencia que o homem se sente livre e ativo somente nas suas funções biológicas básicas, como alimentar-se, procriar-se, “quando muito ainda habitação, adornos, etc.” (MARX, 2010, p. 83), que, ao se abstraírem das demais condições da vida humana, assumem como finalidades em si mesmas, finalidades últimas da vida do homem.

Além do estranhamento do ato da produção, da sua própria função ativa e também do produto resultante do ato, nesse processo ocorre outro tipo de estranhamento, que se refere ao ser genérico do homem. Na medida em que o homem tem na construção do mundo objetivo a confirmação da sua vida genérica, o objeto como resultado de seu trabalho é objetivação da vida genérica do homem. Dessa forma, no trabalho alienado, quando o objeto de sua produção lhe é arrancado, é tirada também sua vida genérica, ocorrendo, assim, o estranhamento pelo homem de seu próprio gênero.

Nas palavras de Marx (2010, p. 84), o trabalho estranhado em relação ao homem, “faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada”. Conseqüentemente, ocorre o estranhamento do homem na relação com outro homem, com o trabalho e o objeto de trabalho

de outro homem. Ainda citando Marx (2010, p. 86): “Em geral, a questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana”.

Assim, o homem encontra-se estranhado ou alienado do produto do seu trabalho à sua própria produção vital, à identidade de seu ser genérico, e, por conseguinte, da identidade consigo mesmo, e no estranhamento da identidade do homem na sua relação com o outro homem. Restando, dessa forma, uma vida individual abstraída, como um fim, da vida genérica.

Extrai-se dessas proposições que a busca do sujeito na realização de sua essência se faz pela busca de suas características e potencialidades subjetivas, individuais, biológicas, visto encontrar-se cindido nessa percepção de indivíduo isolado sem conexão com seu gênero e sem articulação com a totalidade. O arraigamento do pensamento da desconexão da vida individual e a genericidade humana incidem diretamente na subjetividade dos homens e nas relações sociais, no interior do pensamento científico como a psicologia, a educação e especificamente nas relações entre os indivíduos que protagonizam as diversas situações das práticas educacionais escolares. Essa dinâmica do movimento da práxis social, expressa na sua forma principal, o trabalho, impulsiona cada vez mais a exclusão humana das relações, tornando-se, assim, relações abstratas e não mais humanas. A acepção acerca de que a vida genérica é abstrata está imputada no interior do pensamento vigente, tendo como fim a sua vida individual, que é do mesmo modo abstrata, estranhada e alienada.

Obtém-se também, a despeito dos grandes avanços no desenvolvimento do ser social, o quão fortemente se encontra instalado e permeado o processo de alienação no interior da sociedade atual, dado que esta se organiza pelas relações capitalistas de produção. O processo de alienação e seus efeitos são crescentes, intensificam-se e expandem-se em todas as esferas, e especificamente no campo da educação escolar, tema que é objeto da presente discussão. Os efeitos da alienação nas relações e nas singularidades dos sujeitos do processo educativo, no trabalho dos professores e demais profissionais serão ainda retomados no capítulo específico sobre o trabalho docente. Nas condições em que impera a lógica da alienação, não só o objeto da práxis dos educadores é estranho, mas ele próprio, enquanto sujeito da práxis.

Em determinadas condições histórico-sociais, os produtos do trabalho e da imaginação humanos deixam de se mostrar como objetivações que expressam a humanidade dos homens – aparecem mesmo como algo que, escapando ao seu controle, passa a controlá-los como um poder que lhes é superior. Nessas condições, as objetivações, ao invés de se revelarem aos homens como a expressão de suas

forças vitais, impõem-se a eles como exteriores e transcendentas. (NETTO; BRAZ, 2012, p. 56)

O trabalho, assim, enquanto objetivação que garante a existência e reprodução do ser social passa a reproduzir a alienação. A intensificação do processo de alienação se dá precisamente pelo desenvolvimento das forças produtivas, na medida em que o trabalho é sempre a mediação da sociabilidade entre os homens. A existência e a sobrevivência da produção capitalista são determinadas pela necessidade de reprodução privada da apropriação do trabalho alheio.

No entanto, Marx (1983, p. 149) ressalta que “o processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada”, pois, como “criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de essência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.” (MARX, 1983, p. 50). Na sua contradição, apesar desse caráter da produção se dar na forma de posse do produto alheio, alienada e estranhada do trabalho, continua como produto efetivado da atividade potencial do próprio homem. “A natureza geral do processo do trabalho não se altera, naturalmente, por executá-lo o trabalhador para o capitalista, em vez de para si mesmo” (MARX, 1983, p. 154).

Reitera-se, assim, o lugar do trabalho como a forma efetivadora do ser social, não obstante apresentar-se em momentos particulares num aspecto alienado e alienante, subordinado ao terreno das determinações da propriedade privada, num aspecto negativo para o homem, pois externa aos indivíduos e às suas necessidades.

No que se refere ainda à relação entre trabalho e valor, os desdobramentos trazidos pelo crescente avanço da produção acarretam o surgimento de formas de expressão do trabalho, como o trabalho produtivo, que, segundo Marx (1978), é expressão que designa a relação entre o trabalho e o modo pelo qual se apresenta a força de trabalho no processo de produção capitalista.

Na sequência, procura-se investigar como as modalidades do trabalho assumem características determinadas pela relação de criar ou não mais-valia, e como se apresenta hoje com a ampliação do trabalho imaterial, que é a forma de trabalho exercida pelos professores e demais profissionais da educação escolar, a qual será abordada no capítulo sobre o trabalho docente.

4.2.2 O trabalho produtivo e a forma imaterial resultante do processo de expansão do trabalho

Tendo como principal objetivo subtrair o máximo de excedente do trabalhador, o modo de produção capitalista, a partir de sua ampliação, assinala um avanço ofensivo do capital sobre o trabalho, com a introdução da sua divisão social que conduz à separação nas funções operativas dos trabalhadores para a produção de bens. Essa divisão estabelece as especializações ou qualificações nas tarefas de uma parcela menor de trabalhadores nos espaços produtivos, que, com o desenvolvimento industrial, na sua diversificação e complexificação, acentuam e aprofundam a divisão do trabalho, acarretando a divisão entre a concepção dos processos produtivos e a sua execução. Isso permite ao proprietário dos meios de produção isentar-se das obrigações de suas tarefas de controle e administração, implicando o envolvimento de diversas funções e combinações de trabalhadores no desempenho direto ou indireto no manuseio de uma matéria geradora de um produto (NETTO; BRAZ, 2012).

A fragmentação do trabalho exige a mediação de uma modalidade de trabalho capaz de ocupar os espaços necessários para o planejamento, a programação e o controle, isto é, que responda ao âmbito da concepção do trabalho. Surge assim o trabalho intelectual, ou, no processo da industrialização das forças produtivas, o chamado trabalho técnico-científico, que passa a ser determinante e dominante para a necessária realização do trabalho diretamente produtivo.

Essa constituição no âmbito dos espaços da produção se refere ao chamado trabalhador coletivo, o qual envolve tanto o trabalhador manual e físico, como também o intelectual, necessários para a conjunção de desempenhos para incrementação do processo produtivo. A expansão do trabalho coletivo²⁹ e das fronteiras dos espaços de trabalho, surgidas de acordo com a diversificação das modalidades da práxis social (como a educação, ciência, direito, etc.), cria novos espaços sociais que necessitam ser ocupados por trabalhadores. A configuração de diferentes funções gera o surgimento desses trabalhadores específicos, cuja participação não incide diretamente na transformação material, mas são indispensáveis para a criação de uma mercadoria.

As diferentes funções do trabalho suscitam análises acerca do caráter de determinados tipos de trabalho, sob o ponto de vista da polarização entre trabalho produtivo e

²⁹ Forma de organização entendida como capacidade de trabalho socialmente combinado. Apresenta-se pelo esvaziamento paulatino do saber praticado pelo operário manual e, conseqüentemente, de suas tarefas de planejamento, programação e organização do trabalho (MARX, 2013; HIRANO, 2001).

improdutivo. A criação de valor ou mais-valia se faz possível com a produção de mercadorias, pois somente nela é realizado o chamado trabalho produtivo. Entretanto, na sua análise sobre a característica do produto como resultado na constituição do trabalhador coletivo, Marx (2013, p. 577) adverte que

O produto, que antes era o produto direto do produtor individual, transforma-se num produto social, no produto comum de um trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho, cujos membros se encontram a uma distância maior ou menor do manuseio do objeto de trabalho. Desse modo, a ampliação do caráter cooperativo do próprio processo de trabalho é necessariamente acompanhada da ampliação do conceito de trabalho produtivo e de seu portador, o trabalhador produtivo. Para trabalhar produtivamente, já não é mais necessário fazê-lo com suas próprias mãos; basta, agora, ser um órgão do trabalhador coletivo, executar qualquer uma de suas subfunções.

Mesmo que determinada função não esteja direta ou imediatamente ligada à transformação do objeto, mas tendo participação na criação de valor que será apropriado pelo capitalista, o trabalho possui caráter produtivo. Marx (2013, p. 578) explicita tal relação a partir do exemplo do trabalhador da educação.

Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital.

No que se refere à utilidade, nem todo trabalho produtivo é trabalho útil e nem todo trabalho útil é trabalho produtivo. Quando um trabalho, a despeito de ser essencial ao funcionamento geral do sistema capitalista como um todo, não acrescenta valor à sua produção, caracteriza-se como improdutivo. Mas, do ponto de vista da análise do capital global, todo trabalho que acrescenta valor à mercadoria produzida, aumenta a massa global de mais-valia. Ainda de acordo com Marx (1978, p. 79, grifos do autor), a “diferença entre o *trabalho produtivo* e o *improdutivo* consiste tão-somente no fato de o trabalho *trocar-se por dinheiro como dinheiro* ou por *dinheiro como capital*.”.

Contudo, tanto o trabalho produtivo quanto o trabalho improdutivo se inserem no movimento do processo de produção e reprodução, no qual indivíduos que não possuem os meios de produção realizam a venda da sua força de trabalho para efetivação do modo de produção capitalista. A chamada classe trabalhadora compreende, assim, no seu sentido mais

amplo, os chamados trabalhadores produtivos, que participam diretamente do processo de valorização do capital, mas não necessariamente se restringem ao trabalho manual direto. Engloba também os trabalhadores ditos improdutivos, que não estão diretamente envolvidos no processo produtivo e “[...] não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. [...] o trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca” (ANTUNES, 2010, p. 102).

Inserem-se, aí, as formas de trabalho que produzem conhecimento, têm caráter materialmente criador e se caracterizam como improdutivas num primeiro momento. No entanto, enquanto produtores de valor de uso, ao serem apropriados pelo capital, passam a ter caráter mercantil no seu processo de produção. Na medida em que são resultados da combinação dos fatores meios de produção e trabalhadores, são apropriados material e socialmente dentro do processo da produção geral.

Embora o trabalho improdutivo não se constitua como elemento vivo no processo de criação de mais-valia, não criando diretamente valor, é vital para a lógica capitalista, pois “[...] o capital também depende fortemente de atividades improdutivas para que as suas atividades produtivas se efetivem” (ANTUNES, 2010, p. 196). Portanto, ainda que não produza mais-valia, está inserido nessa lógica, pois também se caracteriza pela venda da força de trabalho para a sobrevivência do trabalhador. No caso da produção de conhecimento, enquanto saber acumulado e objetivado, não é diretamente produtivo, é um conhecimento para valor de uso.

Tendo-se em conta que a dimensão do alargamento das novas formas de trabalho se faz presente na complexificação do mundo do trabalho, em especial a do trabalho improdutivo, a tendência do trabalho que se refere ao aspecto relativo à modalidade do *trabalho imaterial* ganha fortes contornos. Modalidade essa que se expande nas imbricações com o trabalho produtivo, conforme já referido, e consiste de trabalhos que se desfrutam como serviços, ou como uma forma dotada de maior dimensão intelectual. Está presente no mundo contemporâneo, como no caso da educação, e que, igual ao avanço do trabalho industrial com grande desenvolvimento tecnológico, apresenta-se também no avanço do trabalho na forma de pesquisa.

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia desencadeia sistemas de evolução das operações, que se transformam com as inovações, tornando-se produções do conhecimento, que se convertem em mercadorias e capital. O trabalho imaterial se amplia no interior dessas inovações e transformações e dá forma e materializa as necessidades da

sociedade. A mercadoria produzida pelo trabalho imaterial tem a peculiaridade de ter como seu valor de uso, essencialmente um conteúdo informacional e cultural (ANTUNES, 2010).

Devido à ampliação do trabalho intelectual, a criação da riqueza efetiva da produção capitalista torna-se menos dependente do tempo de trabalho utilizado e cada vez mais dependente do desenvolvimento geral da ciência e da tecnologia, da utilização do conhecimento científico, ocorrendo, dessa forma, a subsunção real do trabalho científico ao capital. Configura-se, portanto, uma relação de subordinação do trabalho imediato e diretamente produtivo ao trabalho científico geral, o qual exerce sua função de ordenação e organização do processo produtivo; e, conquanto seja determinante e dominante, o trabalho técnico-científico subordina-se, por sua vez, ao capital, sendo paulatinamente absorvido pelo processo produtivo, ingressando, dessa forma, como um meio ou instrumento no processo de extração da mais-valia.

O envolvimento do trabalho intelectual na produção do conhecimento científico tem sua passagem na forma mais avançada da reprodução capitalista, a partir do quadro em que a ciência e a tecnologia tornam-se elementos fundamentais da produção dentro da sociedade, em cujas forças produtivas se potencializam, incorporando-as como conhecimentos acumulados e produtos do desenvolvimento das ciências. Intensificam-se as organizações das formas socialmente combinadas de trabalho, anteriormente citadas. O capital se apodera assim do processo criador, que é consumido como meio de produção, e a ciência se torna o suporte do sistema de exploração e dominação. Os chamados trabalhadores do pensamento, enquanto produtores dos elementos intelectuais das formas de dominação acabam por produzir as organizações sociais concretas dessa dominação de classe, avançando na esfera político-jurídica, e, dessa forma, controlando as relações entre os homens, mas manifestando-se numa fórmula natural, promotora de igualdade e liberdade sem contingenciamento com a esfera da produção, revelando, assim, seu potencial como produtor de ideologia social dominante (HIRANO, 2001; MARX, 2013).

O processo de produção do saber expressa no trabalho científico ou intelectual manifesta-se historicamente em duas modalidades, de acordo com Hirano (2001). Numa das modalidades, o trabalho é resultante de todo o saber acumulado pela sociedade ao longo da história, o saber advindo do domínio, do controle e da modificação da natureza pelo homem, de índole livre e científica, em que o homem se apresenta como sujeito no processo de produção. Na outra modalidade, o saber tem caráter social e passa a ser o próprio instrumento de dominação do capital no uso de controle das relações entre os homens, necessário para extração da mais-valia, e de concepções justificadoras e legitimadoras da forma histórica

capitalista para alçá-la à condição de ser naturalmente imperante e dominante. No sentido de Marx (2013), ambos os processos de produção se põem numa correlação de interdependência, tendo em vista que uma determinada forma de produção material supõe uma determinada organização da sociedade e, conseqüentemente, o modo de produção intelectual.

As discussões dessas categorias expõem os desdobramentos do trabalho no decorrer do desenvolvimento das forças produtivas e da sociedade, e permite compreender como determinadas formas de trabalho operam no processo de produção e assumem características específicas nas diversas formas mais amplas de objetivação social. Possibilita também observar as faces particulares da expressão do trabalho docente no interior da educação escolar, inserido nas formas de *trabalho do pensamento* e o seu imbricamento com as relações de produção.

As análises acerca do trabalhador da educação em relação à modalidade do trabalho intelectual serão retomadas nas reflexões sobre o trabalho docente. Antes, porém, será abordada a gênese do complexo social da educação e seu movimento no desenvolvimento da sociedade capitalista. Refletir sobre a sua natureza propicia o entendimento das práticas educativo-pedagógicas que têm sido realizadas no âmbito da educação escolar e os rumos que têm sido adotados na contemporaneidade.

5 O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE REPRODUÇÃO SOCIAL

Conforme exposto no capítulo anterior, o trabalho é a fonte originária e fundamento do ser social; no entanto, a vida social não se limita a essa categoria. O trabalho inaugura um processo de produção e reprodução na vida social, gerando necessidades e exigências aos homens ininterruptamente, ampliando as formas para satisfazê-las. São as outras esferas de objetivações humanas, realizadoras de funções sociais com características específicas, distintas do intercâmbio entre homem e natureza, como no trabalho. Apesar de distintas, as demais esferas sempre mantêm relação com o trabalho pela sua prioridade ontológica, como também mantêm relação entre si.

Entre essas instâncias da totalidade social encontra-se a educação, uma manifestação das transformações do movimento de produção e reprodução da sociedade. A educação também se objetiva pelas posições teleológicas, mas, diferentemente do trabalho, seu produto como uso não se dá pela transformação direta de objetos. As intervenções realizadas pela educação se dão de forma indireta e visam a influenciar os homens uns aos outros, numa relação de sujeito a sujeito.

As reflexões seguintes trazem elementos para analisar essa diferença, a fim de visualizar o lugar da educação na sua relação com a totalidade social, buscando a sua gênese e a natureza da formação da educação escolar na sociedade. Procuram, também, situar as relações sociais no contexto particular da sociedade no modo de produção capitalista, discutindo sobre os seus efeitos na formação e no trabalho do professor. Tal discussão oferece novos elementos que permitem identificar a forma hegemônica que tem assumido o ideário no âmbito da educação, como também divisar os limites e as possibilidades de mudanças nas práticas educativas, e a identificação da práxis pedagógica buscada no contexto escolar como proposta para essas mudanças.

5.1 A Natureza Universal da Educação e sua Especificidade como Função Social

O ser social é histórico porque é composto pelo conjunto de resultados criados ao longo do processo de desenvolvimento e complexificação da sociedade e da interatividade dos homens. Constitui-se dos polos universal, que é o patrimônio resultante desse processo, e do singular, que se refere aos indivíduos que se apropriam desse patrimônio durante o seu desenvolvimento. Conforme explicitado no primeiro capítulo, esse ser torna-se humano pelas

objetivações que realiza com a apropriação da criação social e histórica do conjunto dos homens. Portanto, o indivíduo não nasce prontamente humano, mas, sim, com as potencialidades que o tornam humano no decorrer de seu desenvolvimento.

A educação realiza essa função social, cujo propósito é manter a continuidade para a transformação da reprodução do ser social, por meio da apropriação dos elementos criados que compõem a essência humana genérica. Dessa forma, é essencial como mediação para a reprodução do gênero humano universal em cada indivíduo singular, na formação de sua humanização. É pela educação, enquanto função social, que o indivíduo tem a possibilidade de construir sua subjetividade, ao desenvolver suas potencialidades na apropriação das características especificamente humanas que não são dadas com o nascimento. Os novos comportamentos, as novas habilidades e os novos conhecimentos cada vez mais complexos são produzidos e apropriados historicamente de geração a geração, como resultados das objetivações da práxis social educativa.

Na formação histórica das sociedades, a educação surge para atender a necessidade universal de continuidade da cultura, fenômeno social destinado a resolver a tarefa da “[...] criação, conservação e transmissão às gerações em crescimento dos modelos (padrões) das habilidades produtivas e das normas de comportamento social”³⁰ (DAVIDOV, 1988, p. 159, tradução nossa), e na inclusão dos mais jovens à vida social produtiva. A educação está, assim, atrelada ao ensino, desde a sociedade primitiva, passando pela antiguidade, a sociedade feudal, de acordo com a variação histórica do conteúdo e de buscas teóricas e descobrimentos de cada tempo (DAVIDOV, 1988).

De maneira geral, as primeiras formas de educação como caráter universal de transmissão de valores, conhecimentos e tradições às novas gerações, realizam-se por meio da reprodução da práxis social, espontaneamente. Nesse sentido, articula-se com o desenvolvimento de outras esferas sociais, como a linguagem e a consciência, que consistem em instrumentos imprescindíveis para fixação e transmissão dos conhecimentos produzidos. O processo de realização da apropriação desses conhecimentos afasta cada vez mais os homens dos limites biológicos e naturais, possibilitando o desenvolvimento de funções especificamente humanas (LIMA, JIMENEZ, 2011).

Essa constituição inicial da educação é modificada pela divisão de classes, a partir da divisão e complexificação do trabalho, influenciando a própria educação, que passa também por um processo de complexificação. Conforme Saviani (2005), é no momento da

³⁰ Do original: “[...] creación, conservación y transmisión a las generaciones em crecimiento de los modelos (patrones) de las habilidades productivas y de las normas de comportamiento social.”

implementação da propriedade privada e a estruturação da divisão da sociedade em classes, que surge a forma escolar de educação.

A necessidade de formação de novas profissões, engendrada pela divisão social do trabalho, exige conhecimentos específicos para os diferentes profissionais, principalmente na grande indústria. Para determinado tipo de produção imputa-se determinado tipo de conhecimento, implicando, assim, a necessidade de uma formação específica, que por seu lado decorre na ampliação da produção trazendo consequências significativas à esfera da educação.

De acordo com Davidov (1988), nos países capitalistas, as necessidades de instrução criadas sobre a base econômica das mudanças na produção social engendram uma complexa cadeia de modificações sociais, políticas e culturais nas condições de vida e na fisionomia da classe trabalhadora e de todos os trabalhadores. A educação, de certo modo, divide-se em níveis diferentes, nos quais se manifesta o interesse de classes no privilégio de determinados setores da sociedade³¹.

Nesse sentido, o caráter da educação serve para atender a interesses particulares e não mais a necessidades universais, decorrendo na submissão das práticas educativas atuais à ideologia dominante do modo de produção capitalista. Essa influência do trabalho sobre a educação resgata a explicação da sua prioridade ontológica em relação a todas as esferas do ser social. Todavia, essa dependência com o trabalho não se dá de forma absoluta nem mecanicamente, o âmbito da educação mantém certa autonomia necessária para possibilitar a realização de suas funções específicas no quadro social.

Da mesma forma que o trabalho não perde seu caráter como trabalho concreto e produtor de valor de uso, mesmo evidenciado na sua forma alienada, também a educação, a despeito de ser produzida por um segmento particular e influenciada pelos antagonismos de classe, põe-se presente como caráter amplo de objetivações universais. São processos que se interpenetram e se influenciam mútua e dialeticamente. A educação, como forma universal também exerce influência na forma de educação particularizada pelo interesse de classe; uma forma não elimina a outra, mantendo uma relação de influência mútua (LIMA; JIMENEZ, 2011).

³¹ Aqui o autor faz referência à crítica empreendida às sociedades capitalistas que adotam diferentes níveis no ensino escolarizado. Enquanto o conteúdo do ensino dos setores privilegiados é contemplado com conhecimentos científicos e artísticos, o das camadas não privilegiadas da população é dirigido à preparação utilitária e prática das crianças. A argumentação de Davidov (1988), embora contextualizada e citada aqui de forma bastante resumida, corrobora a ideia da educação a serviço da divisão de classes, presente até a atualidade.

Enfatiza-se que, independentemente da forma de expressão da educação, é fundamental compreendê-la na sua gênese, na relação de sua dependência com o trabalho e a esfera da economia e na sua reprodução. Pelo fato de o surgimento da educação se dar precisamente como consequência da complexificação do trabalho e assim estar submetida aos interesses de classes, o pensamento dominante a apresenta como uma esfera “que tem autonomia absoluta, como forma de fetichizar sua função e articulá-la com a reprodução do *status quo*” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 93). Ou seja, para esse pensamento (que tem sentido manipulatório), a educação ocupa lugar neutro e que acaba por atender determinado segmento particular, por erigir-se naturalmente, sem influência e independente da dinâmica da totalidade social.

No entanto, pelo caráter contraditório presente em todas as instâncias das objetivações sociais, à escola preserva-se também essa condição, permitindo estratégias para uma definição humanizadora da educação. A importância do espaço escolar³² é defendida por Moreira (2011) e Saviani (2011) como o espaço a ser garantido para impulsionar a forma da educação no sentido da universalidade dos homens, tendo em vista que o movimento do real se apresenta de forma dialética. O âmbito da educação se movimenta articulada à totalidade social, ao mesmo tempo em que exerce sua autonomia relativa, podendo dar continuidade ao ser social, a despeito do desenvolvimento se realizar de modo contraditório e desigual.

No que concerne a essa porção de autonomia em relação à totalidade, a educação encontra modos de responder às necessidades colocadas pela constituição da sociedade, cada vez mais complexa e heterogênea. A regulamentação da educação, no sentido de orientar o ensino no seu propósito de efetivação das apropriações e elevação das potencialidades dos indivíduos, tem sua síntese na sistematização do ensino.

Supõe-se que à práxis pedagógica cabe o papel de definição dos elementos culturais essenciais “que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2011, p.13). Trata-se da definição dos conteúdos a partir do conjunto produzido pelos próprios homens, e o papel na organização das formas e meios mais adequados no desenvolvimento do processo educativo.

³² Para Saviani (1996, p. 47), a escola é o espaço onde a educação adquire sua especificidade, e a educação sistematizada se faz quando educar passa a “[...] ser objeto explícito da atenção [...]” do homem, ocupando “[...] o primeiro plano de sua consciência [...]”, desenvolvendo-se, assim, uma ação educativa intencional que “[...] significa agir em função de objetivos previamente definidos”. No caso brasileiro, as instituições escolares têm duas naturezas, a saber, a pública e a privada.

O espaço da instituição escolar, campo específico destinado à realização dessa sistematização, é lugar da expressão e afirmação do cumprimento do papel da educação, realizadas pelas práticas educativas. Lugar esse no qual cabe o exercício de ações pedagógicas voltadas para a realização de uma práxis, implicadas na relação de ensino e de aprendizagem, cabendo ao professor, na condição de sujeito que ensina numa ação intencional e de elevada consciência, elaborar a organização do conjunto de ações visando ao ensino e, com isso, promover a apropriação do conhecimento científico pelos alunos, de tal forma que o conjunto dessas ações possa ser objetivado, tanto pelos alunos como pelo próprio professor.

Do mesmo modo que os demais complexos sociais, a particularidade das práticas efetuadas no interior do processo da escolaridade é determinada por um conjunto de fatos e situações, que englobam o saber que deve ser disponibilizado e os indivíduos que se apropriarão deste saber, isto é, a educação escolar é mediada por determinações próprias. Entre essas determinações encontra-se a atividade desenvolvida pelos profissionais diretamente envolvidos na mediação das apropriações do patrimônio genérico e universal pelos sujeitos. Trata-se do trabalho docente³³, principal trabalho no campo educativo realizado pelo principal profissional que lida no propósito da efetivação da educação escolar. As discussões seguintes levantam elementos para compreender as especificidades e as abrangências tomadas por esse profissional no circuito dessa instância social.

5.2 O Trabalho Docente

A educação se processa no âmbito da produção intelectual e exerce sua objetivação de forma a modificar a consciência de outros homens, pela consecução do exercício de apropriação das objetivações devidas aos indivíduos em formação, cuja tarefa é designada como a essência do profissional docente, que a realiza por meio do processo da relação ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a natureza da educação geral e escolar é de ordem social, pois o trabalho docente se realiza nas relações sociais, entre o professor e o aluno, entre os alunos e os demais sujeitos envolvidos no contexto escolar. No que se refere à especificidade do trabalho na educação no seu aspecto produtivo ou não produtivo, de acordo com o exposto no capítulo sobre o trabalho intelectual, a forma como ocorrem as objetivações no âmbito da

³³ O termo trabalho docente aqui abordado refere-se ao âmbito do docente ou do professor enquanto trabalhador da educação, como classe trabalhadora, no exercício da sua função profissional. Não se relaciona ao conceito de *trabalho educativo* proposto por Saviani (2011) e presente nas referências de Duarte (1998) e Martins (2010).

educação escolar do ponto de vista da estrutura produtiva não caracteriza o trabalho docente diretamente como produtor de mais-valia. No entanto, essa forma de trabalho persiste vinculada às gerações anteriores de trabalho e valor³⁴, que, nas relações capitalistas de produção, denota o caráter de trabalho socialmente combinado.

Para caracterização do trabalho na educação, é necessário considerá-lo com o processo do trabalho pedagógico, isto é, com as questões relativas ao desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem, pois nesse processo é possível identificar os elementos essenciais para compreender as suas peculiaridades e refletir sobre a função estratégica da educação, abrindo caminhos que possibilitem a formação dos indivíduos para a humanização.

A docência é a base da formação dos professores, profissionais centrais para a difusão do conhecimento no âmbito educativo. O trabalho docente tem o seu desenvolvimento a partir de fundamentos pedagógicos e é a partir e em função da prática educativa que se estruturam as teorias da educação e a esta se reporta à pedagogia³⁵.

De modo geral, para alguns pensadores da questão sobre a educação escolar (SAVIANI, 2005, 2011; FRANCO, 2012; DAVIDOV, 1988), o significado atribuído ao trabalho docente se caracteriza pelo uso da criatividade no desenvolvimento dessa prática educativa, na tarefa de articular a relação do ensino com a aprendizagem. Ao trabalhador docente compete dominar as habilidades peculiares para o cumprimento de ações pedagógicas na efetivação da formação de conhecimentos pelos sujeitos em desenvolvimento escolar. Trata-se de elaborar as exigências práticas para a execução de ações cuja finalidade é promover a apropriação do saber acumulado e da experiência histórico-social pelos alunos, objetivando a promoção do gênero humano universal.

Também, dentro de sua natureza específica, o trabalho do professor, além de tratar da relação entre sujeitos, tem como seu próprio objeto o sujeito, numa condição de não passividade, na medida em que a finalidade de seu trabalho é assegurar que o outro entre em processo de transformação na subjetividade pela apropriação dos conhecimentos produzidos (PARO, 2012).

Ou seja, os alunos, na condição ontológica de sujeitos portadores de um caráter ativo, também participam do processo de humanização. Para que possa ocorrer a objetivação

³⁴ De acordo com Antunes (2013, p. 26, grifo do autor), “[...] a tendência crescente (mas não dominante) do trabalho imaterial expressa, na complexidade da produção contemporânea, distintas modalidades de *trabalho vivo* e, enquanto tal, partícipes em maior ou menor medida do processo de valorização do valor”.

³⁵ Ciência educativa que possibilita fundamentar as ações da finalidade da educação escolar. De acordo com Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 61), “[...] o termo pedagogia designa um determinado campo de conhecimento com especificidade epistemológica, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana [...]”.

por meio do trabalho do professor, são necessárias tanto a participação deste quanto a dos alunos. Tal objetivação ocorre quando o aluno se apropria de um saber no processo de sua aprendizagem, que, ao ser incorporado, promove sua transformação enquanto sujeito pertencente ao gênero humano.

Na qualidade de sujeito que ensina, cabe ao professor o incremento à sua parte nesse processo. De acordo com Asbahr (2005, p. 30), “uma das responsabilidades do professor é levar o aluno a querer aprender, pois esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Construir o desejo de aprender é fundamentalmente uma função educativa [...]”. Para possibilitar que o outro sujeito se aproprie da experiência historicamente produzida pela humanidade, é necessário que esta experiência esteja, de certa forma, objetivada também no sujeito que ensina.

Nesse aspecto, de acordo com Martins (2010, p. 15), para que ocorra a efetivação da humanização dos indivíduos, é preciso “[...] a mediação da própria humanidade dos professores”. Ressalta-se, porém, que essas tarefas sublinhadas como função do trabalho do professor para o desenvolvimento do processo educativo necessitam ser realizadas coletivamente; não se trata de designar ao sujeito individual tais responsabilidades, mas sob o ponto de vista de uma elaboração do trabalho docente pelo sujeito coletivo.

Nessa perspectiva, a singularidade do trabalho do professor exige que se atente para a questão da sua formação, tema presente nas discussões e investigações no campo da educação escolar e que, do mesmo modo que as demais categorias aqui levantadas, necessita ser analisado “na complexa trama social da qual faz parte” (MARTINS, 2010, p. 14).

Dessa forma, faz-se necessário analisar o trabalho docente também no contexto da forma capitalista de organização do trabalho, partindo-se do entendimento do trabalhador docente no seu percurso de conquistas históricas em relação à sua profissionalização. Os momentos de sua singularidade, enquanto categoria de profissionais com seus conflitos e identidade pessoal, somente existem em resposta às necessidades humanas de seu tempo, ou seja, somente existem em relação ao universal. “Portanto, em todos os momentos, é necessário analisar a profissão docente levando em consideração aspectos singulares e aspectos universais, desenvolvidos a partir de transformações históricas” (FACCI, 2003, p. 28).

Enfatiza-se, assim, a necessidade de que essa discussão seja analisada no contexto do sistema educacional e escolar assentado no modo de produção capitalista, para apreender os elementos que possibilitam compreender como tem sido a atuação dos professores na relação entre as finalidades sociais concernentes às sua profissão, e a conformação do real

presente nas escolas, advinda do imperativo pela lógica instituída, incidindo inclusive sobre e por meio das legalidades oficiais direcionadas à educação.

Desse modo, é possível entender como a práxis pedagógica tem sido vista no seu modo preponderante na atualidade, como as dificuldades têm sido enfrentadas, tanto no interior da realidade escolar como nas discussões do campo da educação em geral e nos meios acadêmicos, tendo em vista o atrelamento e o subjugo da educação a essa lógica predominante.

A próxima subseção destaca como esse trabalho tem se configurado nas escolas, quais as condições objetivas de trabalho que o professor tem encontrado para o exercício de sua profissão, tendo em vista que as determinações das práticas que têm sido realizadas nas escolas, e que o presente trabalho investiga, são os fatos e engendramentos decorrentes da estrutura do modo que impera em nossa sociedade.

5.2.1 A configuração do trabalho docente na sociedade contemporânea

Tendo como premissa que a função da educação escolar é produzir a humanidade nos indivíduos singulares, o trabalho docente somente atinge seu objetivo quando o aluno se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação rumo à genericidade humana. Ao considerar, porém, que na atualidade os processos educativos se realizam fundados pelo modo de produção vigente, o trabalhador docente depara-se com uma condição na qual, por um lado, sua ocupação profissional tem como meta a humanização dos indivíduos; por outro lado, encontra-se atrelado à legislação e regulamentação³⁶ específicas da educação propostas pelo Estado, que, sob decisões no âmbito das políticas públicas existentes, submetem-no ao ponto de vista do ordenamento jurídico. Em outras palavras, o trabalho docente está sujeito a medidas que, em sua maioria, não condizem com razões educativas (PARO, 2013).

Conforme já apontado anteriormente, na medida em que a modernização do sistema produtivo e a multiplicação das formas de trabalhos se intensificam e se complexificam, a sociedade é marcada por mudanças também nas relações de trabalho. Na contradição do modo de produção capitalista, há o fortalecimento da coletividade entre os trabalhadores, derivando no surgimento de conflitos trabalhistas, do mesmo modo que surgem

³⁶Como exemplos, citam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros. Relativamente às legislações, os *agentes de políticas educacionais* são, sobremaneira, “seduzidos pelos mecanismos de competição mercantil” (PARO, 2013, p. 1).

as crises econômica e social. Em resposta a essas crises, adotam-se modelos³⁷ no intuito de sanar os problemas sobremaneira nas indústrias, mas tal adequação se multiplica também no âmbito geral, como no setor de serviços. Portanto, faz-se presente na educação, instalando-se assim um processo de precarização, marcada pela racionalização de custos, competitividade e produtividade.

Nessa condição, o trabalho docente é regido pelas sucessivas reformas e novas legislações que surgem para resolver as crises específicas no âmbito da educação e para adequar-se à produção industrial e empresarial. Estas, por sua vez, seguem às novas exigências de reestruturação do capital, procurando mudanças a partir do esgotamento de modelos de organização econômica vigente. Nesse sustentáculo, verifica-se uma ascensão da concepção educativa produtivista com “[...] o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturas e reestruturação do capital [...]” (MARTINS, 2010, p. 18).

Adotam-se concepções de pedagogia como o “neotecnicismo”, que, de acordo com Martins (2010, p. 18), são formas ideológicas de educação que se expressam “[...] em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de ‘qualidade total’, cumprimento de metas quantitativas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo, etc.”.

Desse modo, com a crescente exigência de um perfil adequado aos novos postos de trabalho, o setor privado da sociedade passa a subjugar a educação, tanto nas concepções tecnicistas quanto no ideário pedagógico. A privatização do ensino escolar insere-se no processo de precarização da educação como um todo, tendo em vista que a adoção de medidas privatizantes e corporativistas dos bens públicos tem como finalidade a transformação das formas culturais históricas e a criatividade intelectual e científica em mercadorias.

Conforme já enunciado, tais dispositivos procuram buscar novos mercados de trabalho e consumo para dar resolução aos momentos de crise (tanto econômica quanto social, esta, decorrente de conflitos reiterados entre capital e trabalho, expressos nos movimentos trabalhistas) e para manutenção do funcionamento do capital. A educação no ensino privado passa a ser concebida como mercadoria na forma de serviços, que, vendida no mercado, tem por fim gerar lucros aos proprietários das instituições. Também o movimento em direção à

³⁷ Conhecidos como taylorismo e fordismo, representantes das formas mais avançadas da racionalização capitalista do processo de trabalho. Posteriormente, o chamado toyotismo emerge com vistas a reestruturar e recuperar o ciclo reprodutivo em crise, que, entre muitas características, converte grupos de trabalhadores a participar na organização do processo de trabalho. De todo modo, todo e qualquer modelo tem como meta melhorar a produtividade das empresas (ANTUNES, 2013).

privatização do setor público da educação escolar se evidencia em diversas formas³⁸ e em todos os níveis de escolarização, afetando diretamente o trabalhador docente.

O advento da tecnologia marca assim, o implemento do processo de industrialização da educação, como nos casos de informatização da produção do ensino, que ganha espaço com a utilização de gravação do conteúdo das aulas em vídeos. Empresas se apropriam do conhecimento de professores, concedido ao proprietário da instituição por meio de contratos de propriedade intelectual, como também a reprodução, a produção e a automação de dado conteúdo. Exemplifica tal procedimento um estudo realizado sobre educação a distância, com o uso de gravação de aulas em *softwares*, que mostra a inserção da lógica própria do trabalho industrial no espaço do trabalho docente, quando as funções são determinadas pela maquinaria, instalando o processo de expropriação do trabalho vivo pelo trabalho morto.

Ao professor, portanto, passam a ser atribuídas tarefas de mera locução e incrementação dos conteúdos dados previamente. O docente, assim, torna-se mais barato e produtivo, pois seu tempo de trabalho intelectual é reduzido à medida que abrange um maior número de alunos, embora tenha de continuar criativo para retroalimentar constantemente o sistema. (ALMEIDA; WOLFF, 2013, p. 243)

As análises acerca do trabalho docente convergem de modo inevitável à dimensão de sua precarização, em que a lógica da produtividade demanda a utilização de dispositivos que acentuam o empobrecimento e a precariedade do profissional docente, evidenciando as suas condições de trabalho hoje. Tal contexto enfatiza o confronto com a precarização expressa em diversas facetas, sobretudo como fonte de racionalização dos custos do trabalho, reforçando o propósito de subjugação dos trabalhadores docentes à lógica do produtivismo, a exemplo do que ocorre nas organizações industriais e empresariais.

Vale destacar algumas formas pelas quais a precarização se apresenta no âmbito do trabalho do professor, conforme estudos (SOUZA, 2013; PARO, 2012, 2013; FERNANDES, 2010; SAMPAIO; MARIN, 2004; ABONIZIO, 2012; OLIVEIRA, 2004; ALMEIDA; WOLFF, 2013) que demonstram sua manifestação em inúmeras demandas, das quais são apontadas: a instalação de modelos de avaliação tendo como referência a competição, o que acarreta a intensificação do ritmo de trabalho, a insegurança e a instabilidade no exercício da ação pedagógica; a adoção de políticas de remuneração por bônus a partir de avaliação de desempenho como no caso da meritocracia; a exigência no

³⁸ Como nos casos de vendas de produtos e materiais pedagógicos, bem como as apostilas elaboradas pelo ensino privado e adquiridas e distribuídas pelas secretarias de educação para uso nas escolas públicas. São os chamados “pacotes pedagógicos” (SOUZA, 2013, p. 220) ou “[...] pacotes ou *sistemas* de ensino da iniciativa privada [...]” (PARO, 2013, p. 2, grifo do autor).

desempenho vinculado a metas, submetidos a órgãos de medição de índices; a desvalorização salarial e pauperização do professor; os efeitos das condições de trabalho na saúde dos professores; a carga horária e a jornada de trabalho excessivas; os efeitos da prescrição oficial de currículo na organização da prática escolar para a destituição do lugar do conhecimento e da reflexão; o processo de reestruturação e reformas educacionais repercutindo na gestão e, conseqüentemente, na organização e natureza do trabalho docente; a introdução da cultura colaborativa entre os trabalhadores docentes como garantia de envolvimento e engajamento com o padrão de produtividade e competitividade, difundindo os termos e modelos privatistas industriais e empresariais.

Portanto, são inúmeros os elementos que assinalam a condição precária do trabalhador docente, que intensificam as condições para a degradação e para o trabalho alienado nesse universo, em todos os níveis de escolarização. Tais elementos acabam por incidir na atuação da sua prática, cujo objetivo é gerar um sujeito transformado pela incorporação da cultura. Assim é a escola tal como se apresenta hoje na sua forma vigente, dado que é fruto da tendência estrutural econômica e social, ao mesmo tempo em que a engendra.

No entanto, conforme já discutido, a educação tem a condição imanente do caráter contraditório e se movimenta articulada à totalidade social, exercendo a sua autonomia, o que permite encontrar espaços para a crítica e superação da condição alienada. Embora as condições concretas para o trabalhador docente mostrem-se precarizadas, afetando até mesmo a sua saúde, esse princípio da contradição se faz presente, o que permite que a atuação do professor, movida por uma consciência de classe, possa abrir caminhos que concorram para a superação das condições degradantes e alienantes das escolas.

Ainda que o trabalho docente se encontre nessa condição, cabe-lhe a tarefa de realizar os meios para o desenvolvimento das potencialidades máximas dos indivíduos que se encontram na condição de alunos, tendo em vista a concepção de educação como função estratégica como ação humanizadora.

Tais possibilidades podem ser mais bem compreendidas quando analisadas na relação entre o trabalho docente e as ações pedagógicas, abrindo a discussão para quais e como organizar essas ações ao intencioná-las como práxis pedagógica, como superação dessas condições reais que denotam a chamada crise da educação. A partir da identificação de elementos essenciais para um trabalho didático-pedagógico, e tendo como perspectiva que a educação encontra-se mediada por contradições, é possível entrever movimentos que buscam

formas de reorganizar o trabalho escolar, salientando a função educativo-pedagógica da escola para o exercício da promoção humana.

Desse modo, julga-se relevante expor, nos próximos tópicos, as tendências que expressam a discussão da práxis pedagógica hoje, tanto na sua forma preponderante, quanto nas discussões acerca das tentativas de superação dessa forma vigente.

5.3 A Práxis Pedagógica

Conforme exposto anteriormente, o tratamento dado à categoria práxis sofre várias concepções ao longo de cada momento histórico que impulsiona de uma forma ou de outra a sistematização do pensamento científico, encaminhada pelos esforços de pensadores de cada tempo. Na perspectiva de Marx, ressalta-se a existência de uma práxis social transformadora, eminentemente humana, capaz de transformar a realidade objetiva sob orientação de uma teoria. Uma práxis que possui um duplo sentido: é teórica e prática.

É prática porque a teoria origina-se a partir dos elementos contidos na base material, vislumbrando não só a leitura desta, mas também a intervenção de uma ação revolucionária orientada por essa mesma teoria. Ao mesmo tempo, é teórica porque essa atividade transformadora é consciente no homem. (MONTEIRO, 2013, p. 43)

Assim, a definição do atributo criador e transformador inerente a uma práxis na sua forma ontológica, aqui assume a especificidade da objetivação na modalidade pedagógica da relação teoria e prática, enquanto possibilidade de efetivação do ensino e aprendizagem na situação de escolaridade. Porém, para adentrar no quadro das necessidades educativo-escolares para análise dessa práxis, vale antes ressaltar que, para que de fato ocorra tal objetivação, é preciso também que o processo de apropriação³⁹ da cultura ocorra em cada sujeito singular, tendo em vista que

[...] a experiência histórica, aquela que constitui a generalidade do homem, consiste numa objetivação da práxis social dos homens, portanto trata-se de uma realidade fixada exteriormente, e não mais de uma dimensão imediatamente presente nos indivíduos. É precisamente esta experiência objetivada e exteriorizada no curso da atividade humana que constitui o gênero humano. Consequentemente, a dimensão genérica não coincide imediatamente com os indivíduos porque é construída, é posta, é objetivada, é exteriorizada pela atividade humana. O segundo aspecto respeita à forma como esta experiência se realiza no plano subjetivo. Como exterioridade posta, ela deve ser apropriada pelos indivíduos como meio de sua inserção no mundo genuinamente humano. (MACÁRIO, 2009, p. 413-414)

³⁹ A respeito da relação do processo de apropriação e do processo de objetivação da produção da cultura humana, vide também Duarte (1998), Nascimento (2014).

Precisamente, a práxis na educação é a ação que propicia essa apropriação. No interior da realidade escolar, tem sido invocada de modo a ser tema de mobilizadoras e amplas discussões e reflexões nos últimos anos (FRANCO, 2008, 2012; OLIVEIRA, 2010; PIMENTA, 2010; VIANA, 2011; MONTEIRO, 2013; FREITAS, 2005; entre outros). Porém, antes de ser anunciada como a via para as transformações da realidade e das práticas educativas, faz-se necessário elucidar o pensamento que vigora nas relações fundamentais que constituem o que tem se entendido como práxis para transformar.

Na discussão do ponto de vista do processo pedagógico, surgem “[...] questões como o conteúdo, o conhecimento e a ação do professor” (SAVIANI, 2011, p. 121), que necessitam ser explicitadas pelo significado de práxis, entendido prioritariamente a partir de uma dialética histórica do real, como um movimento prático que se fundamenta e se alimenta da teoria para esclarecer o sentido e dar direção a essa prática. A mediação do professor e a questão do conhecimento tornam-se, assim, fundamentais nesse processo, pois incidem na questão de quais conteúdos tornam-se relevantes de serem herdados na forma de ensino, o que implica a consideração do sujeito concreto e não o sujeito abstrato ou empírico que expressa basicamente necessidades imediatas ou reificadas.

O esclarecimento reflexivo e transformador da práxis realizada nas situações escolares se desvela primeiro pela captura das implicações inerentes à função dessa prática social. Assim, essa discussão parte da finalidade da práxis, que tem como seu horizonte transformar a singularidade da realidade escolar. Nessa singularidade, evidencia-se a particularidade da relação ensino e aprendizagem, sem a qual o fenômeno pedagógico não existe. Em tal traço particular estão presentes as ações que têm por finalidade ensinar, fazer com que os alunos se apropriem (aprendam) das produções humanas universais, na forma de conceitos, traduzidas pelos conteúdos escolares. Cabe ao professor a organização desses conteúdos⁴⁰, de forma que o ensino se efetive, o que requer, por parte desse trabalhador, conhecimento do conteúdo que ensina do ponto de vista histórico, tendo em vista tratar-se de um dado conhecimento construído no processo histórico de desenvolvimento dos homens e, por conseguinte, do desenvolvimento da ciência. Essa compreensão requisita, por seu lado, uma relação consciente com o gênero humano.

⁴⁰ A esse respeito, Saviani (2011) apresenta uma vasta e profunda discussão, priorizando a discussão dos conteúdos no trabalho pedagógico, dentro da ideia de uma educação em concreto e não em abstrato. Preconiza a ideia de um conteúdo articulado à forma, ao método, dentro de uma concepção dialética. Para o autor, “[...] as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos” (SAVIANI, 2011, p. 65). Outros autores (LIBÂNEO, 2010) também dedicam suas pesquisas à questão dos conteúdos escolares.

A necessidade de enfatizar a contextualização historicizada do conteúdo se relaciona com a necessidade que o professor tem, no exercício de sua tarefa como trabalhador docente, de conhecer a função social da escola no âmbito da práxis social geral. O domínio de dado conteúdo vai além do saber técnico, abrangendo uma visão de sua própria prática do trabalho docente. Ressalta-se, portanto, a importância de vincular a formação docente como uma categoria essencial nesse processo que implica refletir sobre a possibilidade de realização de uma práxis pedagógica.

Outro ponto fundamental ao se pretender uma práxis refere-se à compreensão de como se dá o desenvolvimento geral dos sujeitos e especificamente o desenvolvimento na situação escolar relativo ao processo de aprendizagem. Isto é, como os alunos apreendem os conhecimentos? Como se relacionam com os elementos subjetivos que precisam estar conectados no processo de aprendizagem, como as funções psíquicas fundamentais que visam a potencializar e atingir alcances maiores no *nível* de consciência?

Nesse processo, é preciso atentar para os aspectos didáticos constituídos de ações conscientes e intencionais para instrumentar o conhecimento, como também é preciso considerar a dimensão psicológica dos sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem (BERNARDES, 2012).

Requer, desse modo, conhecer o educando nas suas necessidades enquanto sujeito concreto, que carrega em si as necessidades ontológicas do gênero humano, ou seja, considerá-lo além do que se apresenta empiricamente, tendo em vista que o processo da reificação e o da alienação perpassam pelas relações humanas, engendrando valores e necessidades fetichizadas.

Assim dispostas, essas ações que estão implicadas numa relação de ensino e aprendizagem podem apontar para efetivação da práxis pedagógica, dando-se a condição para que estejam baseadas em teorias fundamentadas em práticas que possibilitaram a sua sistematização lógica, no nível do pensamento, da realidade concreta, dessas dadas práticas. Isso porque, na perspectiva que se adota,

[...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). [...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. (NETTO, 2009, p. 6)

Nesses termos, defende-se o entendimento de uma prática carregada de significado teórico, evidenciando a validação da verdade de uma teoria ou conhecimento realizada numa prática constituída teoricamente, numa prática entendida na sua concretude.

Assim posto, as discussões seguintes examinam os principais elementos teóricos envolvidos na concepção de práxis, analisando-os com a natureza dos discursos realizados. Essa discussão, relacionada com as razões que levam à procura por mudanças nas práticas educativas, permite compreender as ações e proposições que, em grande parte das vezes, podem estar calcadas e são frutos de realizações do senso comum e da alienação, ou mesmo por interesse dos ditames do capital. Essa elucidação permite também delinear os limites e as possibilidades de sua efetivação.

Dessa forma, tendo em vista que essa realidade escolar tem, nas determinações do modo de produção capitalista, o seu modo de ser, será verificado como realmente essas discussões têm sido realizadas no que concerne à unidade entre o campo da teoria e as ações práticas da educação escolar, no que tange à perspectiva ora defendida. Procurando capturar a dinâmica para melhor compreender sua estruturação no movimento do debate educativo, no primeiro momento, busca-se expor as discussões que têm ocupado os espaços na área da educação de modo preponderante no contexto atual. Num segundo momento, evidenciam-se as proposições que expressam caminhos de superação do ideário posto pelas contradições da ordem produtiva vigente, não obstante encontrar-se em conexão com essa ordem estabelecida.

5.3.1 A práxis nos limites das teorias pedagógicas vigentes

Ao buscar apreender o real para uma maior aproximação possível do entendimento de práxis pedagógica que tem sido debatida atualmente no campo da escolaridade, as experiências vigentes mostram que a dicotomia entre teoria e prática encontra-se presente nessas discussões, apresentando-se, às vezes, como oposição, evidenciando uma cisão fortemente arraigada no pensamento atual.

Em sua defesa por uma didática crítica e reflexiva para a formação e reconstrução das condições de trabalho dos professores, Franco (2010, p. 92-93, grifos da autora) aponta a inexistência dessa didática na realidade educativa e questiona:

[...] de que Didática? Aquela que vai mais uma vez caminhar na perspectiva da *desautorização do sujeito e/ou do aplicacionismo estéril*, referendando um ensino acríptico transmitido a grande escala, ou será a Didática que denominamos fundamental e que aqui realço como uma teoria (crítico-reflexiva) de formação,

capaz de “empoderar” os sujeitos da prática para transformações em suas práticas e em suas circunstâncias?

Tal cisão e sua conseqüente oposição têm se apresentado de maneira evidente na formação e atuação do professor.

Em relação à formação de docentes, estudos e pesquisas realçam a importância e a necessidade de transformações profundas nesse processo, mas, *na prática*, são poucas as mudanças que se concretizam e continua-se formando os professores às cegas – para falar a verdade, muitas vezes faz-se de conta que se formam os docentes! (CHARLOT, 2008, p. 15, grifo do autor)

De acordo com Duarte (2014), é no campo da educação que essa dicotomia está mais presente, ao mesmo tempo em que ocorrem muitas discussões e proposições acerca de sua superação, mas que acabam por enveredar por caminhos predominantemente práticos, cabendo à teoria um papel secundário. Tais resoluções acabam por criar obstáculos para uma realização adequada nas ações do professor. O predomínio da prática tem ocorrido devido à discussão se basear a partir da própria cotidianidade da prática escolar do professor, atendendo às necessidades que emergem do fazer prático imediato.

A própria concepção que os professores têm acerca das teorias educacionais na história da sua formação profissional afirma e confirma a grande distância entre a teoria e a prática. Conforme demonstra Baptista em sua pesquisa com professores da rede pública,

[...] as dificuldades enfrentadas pelo professor no seu fazer pedagógico como a falta de estrutura de trabalho e o choque cultural entre professores e alunos, assim como a desvalorização profissional que se reflete nos baixos salários e nas condições de trabalho, vão dia-a-dia envolvendo o professor e o afastando de uma reflexão teórica acerca dessa prática. Enfim, inviabilizando uma concepção crítica acerca da educação. (BAPTISTA, 2008, p. 184)

As causas apontadas dizem respeito à situação de precarização já expostas no capítulo sobre a configuração do trabalho docente, mas aqui é ressaltada na relação que essa discussão estabelece com a compreensão de como ocorre o rompimento da unidade entre teoria e prática nas elaborações e nas ações escolares e como estas se relacionam com a cisão no movimento das demais ciências no plano do desenvolvimento da sociedade.

É no marco do estabelecimento da divisão social do trabalho e da propriedade privada que se verifica o processo de dicotomia entre teoria e prática, conforme já enunciado. Na condição de classe dominante, a burguesia, enquanto

[...] detentora da produção material e não material, buscava evitar as apropriações das objetivações históricas pela classe trabalhadora. Desse modo, há uma cisão entre a ciência, que determina a primazia pela atividade espiritual, teórica, e o trabalho que se caracteriza como uma mera atividade manual, física, desprovida do movimento lógico. (VIANA, 2011, p. 40)

A adequação ao perfil utilitarista com as exigências do mercado de trabalho decorre na evidência dessa dicotomia, mostrando um caráter fragmentado. Instaurados a partir dessa fragmentação do trabalho com o avanço do capital,

[...] muitos cursos são estruturados, considerando apenas o fazer prático como solução imediata aos problemas que cercam o campo educacional. Além disso, são organizados para atender a formação do professor para a capacitação técnica e a função multitarefa. (SANTOS; COMAR, 2011, p. 9)

Essa imposição utilitarista e imediatista potencializa o processo de desintelectualização do professor, resumindo-se em seguir receitas e modelos práticos e fragmentados. No seu cotidiano escolar, acaba por realizar as tarefas emergentes que surgem, assentadas e condicionadas por essa prática diária, ausente dos elementos teóricos orientadores para consecução das suas funções como condição de sujeito profissional da educação escolar.

Tais determinações incidem no cotidiano dos sujeitos, que se constituem assim, num indivíduo reificado, que responde a uma realidade marcada pelo processo de alienação e fetichização. Dado que a concreticidade se refere à esfera da sua cotidianidade, a sua prática pedagógica é assentada numa concreticidade alienada, que Kosik (2011, p. 13-14) chama de pseudoconcreticidade, na qual a “atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade” é

[...] a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática ao trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portando, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e a apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. [...] o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

No entanto, vale ressaltar que, do ponto de vista da epistemologia das práticas pedagógicas, há correntes na educação que defendem e confirmam a construção de determinadas formas de conhecimento tendo como base as tais práticas cotidianas, e não um conhecimento que provém de estudos teóricos. Ou seja, tais práticas alienadas não ocorrem natural e espontaneamente, mas sim amparadas por um pensamento que circunscreve

precisamente a manutenção de uma prática imediata. É o chamado pragmatismo⁴¹, que, sem levar em conta a teoria, prioriza sobremaneira a prática, denotando o praticismo, entendido em sentido estritamente utilitário.

Como exemplo, a *pedagogia do professor reflexivo* tem surgido no debate educacional como o que há de mais inovador, como a teoria que pode contribuir para dar encaminhamentos ao resgate da unidade teoria e prática, nas situações escolares.

A teoria do professor reflexivo tem se estabelecido nas pesquisas e nos discursos de educadores como também nas políticas públicas voltadas à educação, tendo representatividade em documentos oficiais (EIDT, 2009; MARTINS, 2010) como uma tendência que aponta para a valorização dos professores. Surgida a partir da observação da prática profissional de professores, aliada à ideia da necessidade de reformas no âmbito da formação de professores, a teoria do professor reflexivo é defendida como a perspectiva no reconhecimento dos professores enquanto sujeitos participantes no encaminhamento das propostas educativas. Defende que as situações que emergem no dia a dia do cotidiano escolar ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e, portanto, estas seriam insuficientes para responder às demandas ocasionadas no exercício profissional docente.

Dessa forma, promove-se a valorização da experiência do professor na situação escolar e a reflexão dessa vivência, no sentido de superestimar “[...] a prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2006, p. 19). Decorre, assim, uma proposta de epistemologia da prática centrada na investigação que o professor realiza a partir de sua experiência pedagógica, incitada por uma sequência do exercício de reflexão.

No entanto, ainda que amplamente apropriada no meio da pesquisa e da discussão educativa e pedagógica, a teoria do professor reflexivo tem se submetido também a críticas que suscitam indagações sobre o esvaziamento do termo *reflexão* enquanto conceito, por considerá-la reducionista e identificada com o conceito de treinamento, como dever do professor em atingir uma meta, a partir de seu esforço próprio, pela qual bastaria alcançar a reflexão para resolver os problemas da prática.

⁴¹ Base teórico-filosófica norte-americana. Deriva da palavra original grega *pragma*, que significa ação. De acordo com Eidt (2009, p. 21), o “[...] pragmatismo propõe uma nova compreensão para a categoria de verdade, qual seja, aquilo que é útil, valioso ou fomentador de vida. Essa modificação no conceito de verdade acarreta uma transformação na concepção de ser humano. Para o pragmatismo, portanto, o homem não é visto como um ser essencialmente pensante, mas, antes, um ser prático, dotado de vontade e ação [...]”.

A reflexão é requerida no âmbito do individualismo, já que é feita em torno de si mesma, sobre práticas individuais, visando a mudanças imediatas e desconsiderando todo o contexto institucional e social em que se inserem. Critica-se também o destaque no protagonismo do professor para os processos de mudanças e inovações, por incorrer no risco de gerar a supervalorização do professor como indivíduo. A partir dessas críticas, são apontados alguns caminhos para reconceituação e *ressignificação* do termo *reflexão* para uma prática no sentido de sua efetivação como práxis (PIMENTA, 2006).

Além desse movimento, quando da insuficiência do chamado conhecimento prático para a resolução de novos problemas que surgem e extrapolam o repertório criado e configurado, busca-se uma nova perspectiva para a discussão, que se refere à pesquisa na ação dos profissionais. Nessa configuração, a centralidade é colocada no professor enquanto pesquisador de sua prática, movimento bastante valorizado como caminho para superar a dicotomia entre a teoria e a prática nas relações de ensino e aprendizagem, ressaltando a prática docente como um potencial para o processo que subsidia a construção de *saberes docente*. Nessa perspectiva, *pesquisar e fazê-la com reflexão* garante a unidade da teoria e da prática no processo de aprendizagem, ainda que se realize sobre uma restrita prática cotidiana. O que assinala também uma valorização da experiência em detrimento do próprio conhecimento científico.

Não obstante, o movimento de crítica apontado a tais perspectivas se dar a partir de análises teóricas, a presente discussão pauta-se nas considerações concernentes ao estatuto ontológico que orienta o presente trabalho. Destarte, no resgate dos fundamentos teóricos que orientam a concepção de *professor reflexivo*, desvela-se que tal pedagogia inscreve-se num conjunto maior de ideias pedagógicas no campo da formação de professores, denominadas de Pedagogia do Aprender a Aprender⁴² (VIANA, 2011).

A despeito de se apresentar como inovadora, a essência desse lema educacional tem a tônica de negar as formas clássicas⁴³ de educação escolar e se consubstancia num enfoque pragmático da educação. Essa forma de conceber a pedagogia caracteriza-se nos posicionamentos presentes no lema da valorização da aprendizagem do indivíduo por si

⁴² Vincula-se à protoforma de modelo centrado nas aprendizagens, sintetizadas nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. Definida pelo relatório da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada por agências multilaterais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Banco Mundial (MONTEIRO, 2012; NORONHA, 2005; MARTINS, 2010; LIBÂNEO, 2012).

⁴³ De acordo com Saviani (2011, p. 13), o “clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

mesmo, em detrimento da aprendizagem por meio da transmissão por outros indivíduos com mais conhecimentos. Na educação escolar, é mais importante adquirir ou desenvolver um método de descoberta científica do que o conhecimento científico propriamente dito, já existente. Essa é a tônica do *aprender a aprender*, a de oferecer condições para que os educandos construam suas próprias *verdades*. As realizações educativas centram-se e são impulsionadas e dirigidas a partir do interesse e da necessidade do aluno (DUARTE, 2008).

Ressalta-se, assim, que a mesma tônica é encontrada na pedagogia do professor reflexivo, quando se espera que as mudanças ocorram quando os professores protagonistas sentem e percebem essa necessidade. Conforme defende Franco (2010), somente há resultados positivos, quando o sujeito professor sente desejo de mudanças e manifesta vontade de conhecer a prática que deseja transformar e a disponibilidade de envolver-se com os instrumentos propostos para tal mudança. Desse modo, “o pragmatismo em seu aspecto subjetivista e irracionalista, parte da atividade prática, mas concebendo esta sob a perspectiva estreita da atividade individual e utilitarista” (NORONHA, 2005, p. 89).

Conforme Viana (2011), essa relação é assim colocada, pois as denominadas pedagogias do aprender a aprender

[...] têm base material no processo de reestruturação da sociedade capitalista a partir da segunda metade do século XX. Entre as pedagogias do aprender a aprender, a pedagogia do professor reflexivo-pesquisador tem se colocado como possibilidade “efetiva” de uma unidade teoria-prática na formação e trabalho do professor, por considerar a produção teórica a partir da pesquisa constante da prática. (VIANA, 2011, p. 88)

Essa unidade teoria-prática mostra-se sujeita a se tornar ilusória, na medida em que a reflexividade solicitada gira em torno de si mesma e a partir de sua própria prática corrente. Tanto o ideário fragmentador quanto a ênfase ao subjetivismo estão presentes nessas teorias pedagógicas, na medida em que obedecem à mesma lógica de mercado e aos ditames do imperativo do capital, que se apresentam totalmente adequados às ideias e concepções pragmáticas. Com base nessa premissa, no campo da educação,

[...] não se tornam mais necessários os conhecimentos universais, mas aqueles vinculados com as especificidades e exigências da sociedade capitalista no sentido de adequação; **os conhecimentos úteis às atividades práticas**; propõe-se uma estrutura horizontalizada na relação professor-aluno, criticando as formas clássicas da educação escolar da transmissão dos conhecimentos em defesa da afirmação de que o professor assim como o aluno está aprendendo. **O professor aprende em sua atividade prática**. Entre outras manifestações, a do desempenho que determina uma formação com base na criatividade, **na resolução de problemas em prol da produtividade**, da valorização das exigências da sociedade regida pelo capital. (VIANA, 2011, p. 90, grifos da autora)

Também a dinâmica de nova roupagem no intuito de reajustar antigas premissas frente às novas exigências nos momentos de crise comparece no âmbito da educação, tendo ampla aceitação dessas pedagogias chamadas inovadoras. A influência do pensamento pragmático com representação no pensamento econômico e ideológico se faz presente em documentos oficiais das políticas educacionais (MARTINS, 2010; EIDT, 2009; MASSON, 2009; VIANA, 2011), o que garante uma forma de adaptação dos trabalhadores da educação às demandas da sociedade no modo de produção capitalista. Por seu lado, garante-se de representantes promotores dessa disseminação nos organismos mundiais, como o Banco Mundial (MASSON, 2009; MONTEIRO, 2013; MARTINS, 2010). Essas relações demonstram a articulação entre capital, trabalho e estado, dimensões imprescindíveis para a compreensão do contexto atual da educação.

Desse modo, evidencia-se a importância de conhecer a matriz teórica que fundamenta as ideias, as concepções teóricas, das práticas e de humanidade que as diversas teorias pedagógicas têm proposto como solução da dicotomia teoria e prática.

As teorias pedagógicas supostamente transformadoras assim se apresentam, pois, de acordo com Duarte (2010, p. 34),

[...] estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal.

Nesse sentido, se a práxis realizada no campo pedagógico tem se pautado de forma ampla por teorias de natureza ontológica ancorada nos termos da divisão social do trabalho, há que se considerar o equívoco quando se refere às transformações pretendidas, pois, na práxis, conforme visto, as transformações são concebidas na sua radicalidade. Apreender o pensamento que preconiza a superação da sociedade de classes faz-se fundamental para superar uma práxis fragmentada, reprodutora de manifestações fenomênicas causais, articuladas por teorias que desconsideram em sua base a humanidade dos homens.

A consideração do papel da prática na dimensão do conhecimento é dada nos termos de uma prática carregada de significado teórico, e o que têm mostrado muitas dessas discussões denominadas práxis pedagógica, hoje, é uma tendência do recuo teórico (DUARTE, 2003, 2010). Algumas das proposições colocadas na perspectiva de projetos denotam um caráter de instrumentalização, de uma fórmula pedagógica de acesso a um esperado nível superior à própria realidade. As teorias que se apresentam como solução para a dicotomia teoria e prática, na realidade, caracterizam-se pelo ideário da desconsideração do

conhecimento teórico e histórico. Tal recuo da teoria acaba por valorizar o conhecimento empírico produzido no cotidiano escolar, colocando em risco o processo de elaboração e de apropriação do conhecimento. Para Monteiro (2012, p. 97),

[...] este discurso da “práxis docente” está revestido de problemas de caráter ontológico-filosófico, pois nega a concepção revolucionária e ontológica que Karl Marx imputou a esta categoria, configurando o eixo principal da teoria marxiana, a qual superou o idealismo e o materialismo mecanicista e pretendeu não só interpretar o mundo, mas também orientar a sua transformação. Na verdade, a concepção de práxis utilizada no discurso vigente está vinculada à visão imediata e unilateral da consciência comum, pois reduz a prática apenas uma dimensão, a prático-utilitária.

Do mesmo modo, as recomendações vigentes nas políticas de agências multilaterais de educação sinalizam para as possíveis transformações, mas delegam aos sujeitos envolvidos nas práticas educativas, como os professores, a busca por esforços e vontade interior e individual, sem considerar as determinações e mediações histórico-sociais. Portanto, mistificando as reais causas e as relações essenciais que tornam a realidade escolar tal como é.

Circunscrever a realidade escolar nas suas relações significa considerar que essas práticas são condicionadas por uma dinâmica movida pelo sistema da contradição. Conforme já exposto, a autonomia que a educação possui não se dá de forma mecânica e completa, logo, considera-se o entendimento da práxis enquanto categoria que tem em si o atributo da mudança e da transformação, o que permite analisá-la em relação às possibilidades e aos limites das transformações que se pretendem nas discussões educativas.

Em acordo com as proposições enunciadas no que se refere à realidade enquanto totalidade estruturada dialeticamente pelas instâncias sociais, a educação é uma dessas instâncias. E dessa forma cumpre seu papel específico no processo de reprodução social, mantendo com o trabalho uma relação de dependência ontológica e de relativa autonomia, esta que permite precisamente o cumprimento da sua função específica e, portanto, as ações que possibilitam mudanças na esfera específica da educação escolar, podendo ser o espaço para as objetivações concretas vinculadas à formação humana. Pelo domínio que os indivíduos possam ter dos conteúdos propiciados pelo acesso ao conhecimento, também o processo de sua formação individual poderá tornar-se municiado com o saber adquirido, possibilitando impulsionar as conquistas necessárias para a reafirmação constante da educação como definição da forma universal, não obstante sua realização se dar na sociedade capitalista. Confere-se, assim, o caráter determinante e determinado do papel da educação na totalidade social e da relevância do processo da transformação do homem na sua individualidade, para o estabelecimento do vir a ser das transformações sociais.

Em vista da necessidade de conhecer adequadamente tanto as propriedades do que se pretende transformar quanto a realidade social no processo da práxis, considerando a função social da escola de desenvolver um saber sistematizado para a apropriação pelos indivíduos do conhecimento humano acumulado e que as práxis sociais se desenvolvem a partir das necessidades que os homens buscam ao procurar respostas para essas necessidades, presume-se que a educação escolar pode contribuir para a valorização do conhecimento científico, criando condições para o desenvolvimento de necessidades baseadas num indivíduo concreto e não no indivíduo empírico.

Em outras palavras, a escola pode contribuir para satisfazer necessidades além das apresentadas pelo cotidiano de sua vida, produzindo necessidades superiores nos indivíduos, por meio das mediações culturais, para o domínio do conhecimento teórico. E transformar qualitativamente as relações do indivíduo, situando-o conscientemente como um sujeito que exerce sua prática em relação à totalidade da prática social do gênero humano (DUARTE, 2014).

As próximas discussões abordam as possibilidades existentes em direção à superação do ideário das teorias reformistas e expõem movimentos que têm se consubstanciado no interior dos debates educativo-pedagógicos e também no âmbito da psicologia escolar, expressos em publicações e produções recentes. Ainda que o pensamento educativo que preconiza o desenvolvimento humano nos limites da reprodução e adaptação aos interesses do capital esteja amplamente representado, tais movimentos buscam aproximar a relação entre as práticas da educação escolar *do presente* e a possibilidade da transformação social radical *futura*, ou a práxis revolucionária.

5.3.2 As mediações fundamentais para efetivação da práxis pedagógica como processo de socialização do conhecimento humano

As discussões do capítulo 3 sobre a práxis apontam para a importância de um adequado conhecimento quando se pretende atingir qualquer objetivo estabelecido pelos indivíduos. Tal conhecimento se refere tanto às propriedades materiais de um objeto quanto às condições objetivas da realidade na qual se pretende intervir. Assim devido, o conhecimento que se obtém pela análise imediata da prática do cotidiano não é suficiente para o tipo de conhecimento que precisa ser considerado.

Nessa perspectiva, o conhecimento teórico é um processo, pois se constitui do conhecimento de determinado objeto tal como é na sua existência, porém, abstraída do fato dado, operada no plano das ideias e do pensamento. A capacidade de abstração permite a captação da realidade, mas não na forma de reflexo mecânico e, sim, captada numa forma em que o pensamento, sendo ativo, permite explorar, identificar e detectar as múltiplas determinações e mediações dessa realidade. O momento de retorno ao fato da realidade como uma forma pensada do fenômeno, é que vem a se constituir uma teoria. (NETTO, 2002)

Nesse sentido, alguns autores (ASBAHR, 2005; BERNARDES, 2009, 2012b; FACCI, 2003; NASCIMENTO, 2010; entre outros) têm apresentado estudos compromissados com uma visão de educação sustentada na centralidade do conhecimento teórico-científico, na defesa de que essa é a forma exigida de conhecimento como fundamental para o processo de humanização dos indivíduos. Uma educação voltada para a socialização dos conhecimentos nas suas *formas mais desenvolvidas*.

A importância dos conceitos científicos como forma de saber que deve ser disponibilizado aos alunos decorre do fato de que a herança cultural a ser apropriada pelos educandos está sobremaneira concentrada nessa forma de conhecimento. Entende-se que esse é o modo mais próximo do real, a concepção de conhecimento mais objetiva da realidade.

Tais estudos apresentam uma visão de homem coadunada à perspectiva defendida pela presente pesquisa, pois partem da ideia de que os indivíduos, ao sofrerem o processo de socialização por meio do acesso às objetivações constituídas pelo ser social, vêm a se tornar membros do gênero humano. Contrários, portanto, à visão de existência do homem enquanto ser transcendental e metafísico.

Cita-se, como exemplo desse intento, o estudo de Asbahr (2005), na sua investigação para uma análise da *atividade pedagógica* a partir da psicologia Histórico-Cultural, que explicita a concepção de homem como pressuposto da própria psicologia que investiga.

Vinculados aos conceitos de historicidade e trabalho, está o caráter material da existência humana. Ao contrário das psicologias de origem metafísica que postulam que a psiquê tem origem no próprio indivíduo, algo como uma essência [...], só é possível compreender o psiquismo a partir de sua base material, a partir da maneira como os homens organizam suas vidas, ou seja, as relações sociais de produção estarão na base da constituição do psiquismo. (ASBAHR, 2005, p. 38)

Evidencia-se, assim, a concepção materialista do homem no interior de uma psicologia que busca contribuir com seus conceitos próprios e específicos, para a humanização dos indivíduos, vinculada às discussões pedagógicas. Esses estudos, realizados

por Asbahr (2005), Bernardes (2009, 2011, 2012b), Facci (2003), Martins (2014) e Nascimento (2010), têm se baseado na Teoria Histórico-Cultural para o estabelecimento da relação entre o trabalho humano e o desenvolvimento do psiquismo, no sentido de que o indivíduo, do ponto de vista psicológico, possui nuances específicas que são possíveis de avançar na sua potencialidade.

Tais estudos fundamentados nessa teoria demonstram que a educação escolar pode promover o enriquecimento desse alcance, criando condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos estudantes, no pressuposto de que existe um pensamento mais desenvolvido, mais elaborado. Ou seja, salvaguardar a finalidade da educação como o lugar da transmissão de novas habilidades e novos conhecimentos cada vez mais complexos. Depreende-se, assim, que os referidos estudos procuram valorizar o conhecimento teórico-científico, num sentido contrário à negação do mesmo, nas políticas educativas fundamentadas em teorias pragmatistas, nas quais se caracterizam precisamente pelo recuo teórico.

Mas o processo de formação de conceitos durante a escolaridade requer um esforço de operações intelectuais complexas, implicando na intervenção de funções psíquicas mais elaboradas que os indivíduos podem e precisam alcançar no processo de aprendizagem. Desse modo, além da evidência da dimensão pedagógica presente nas práticas de ensino, como na elaboração de instrumentos mediadores que possibilitam o conhecimento científico por parte dos estudantes, há também que se atentar para “[...] a necessidade de se considerar a dimensão psicológica presente na relação entre o ensino e a aprendizagem que possibilite o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos da atividade: o estudante e o professor.” (BERNARDES, 2012b, p. 84).

Desse modo, vê-se que as funções psicológicas superiores e o seu processo de desenvolvimento têm papel de destaque na conquista dessas operações intelectuais mais complexas para possibilitar o acesso ao conhecimento teórico científico. A compreensão desse conceito requer o estabelecimento com o fundamento da existência da consciência no ser humano. Conforme já enunciado no capítulo sobre a práxis humana, a consciência é elemento fundamental na forma humana de trabalho e atributo essencial do ser social, que imprime o caráter genérico do homem e o que diferencia o trabalho humano do trabalho natural dos animais. Também nesta discussão defende-se que a consciência se desenvolve na coletividade, na relação com outros homens.

Para a Psicologia Histórico-Cultural⁴⁴, a definição do psiquismo humano identifica-se com a própria formação da consciência humana, pois esta é produto do processo do seu sistema funcional. Ou seja, para os expoentes dessa teoria psicológica, a realidade existe independentemente da consciência dos homens.

Assentada nessa premissa marxiana, os problemas a serem respondidos pelo campo da psicologia são: como a imagem subjetiva se forma a uma dada realidade objetiva? Como a *imagem subjetiva de uma realidade objetiva* ocorre com os seres humanos? Defende-se que a obtenção dessa imagem se institui graças a um aparato fisiológico e material que tanto os homens como os animais possuem. No entanto, para os homens, essa imagem é consciente. A psicologia busca compreender como a consciência humana se forma, dado que os homens se constituem de funções básicas, biológicas e primárias legadas pela natureza, que podem ser transformadas para a conquista de outras formas que as superam de seus limites. Tais formas superiores são as chamadas funções psíquicas superiores, que, desenvolvidas, permitem representar com mais qualidade e conhecimento a realidade concreta. Esse processo de desenvolvimento requer a mediação da educação escolar, pois esta possibilita um alcance qualificado na conquista de atributos, no que se refere ao desenvolvimento do psiquismo (MARTINS, 2014).

Vale ressaltar que a relevância da consciência, especialmente a do professor, surge como um dos aspectos centrais para a efetivação de uma práxis pedagógica, nos estudos ora abordados. É significativa a presença de trabalhos que destacam a necessidade da consciência como condição de superação da realidade escolar instituída nas suas contradições e alienação.

Para Bernardes (2012a, p. 2395, grifos da autora): “[...] a *consciência* é considerada um *elemento essencial* para que as finalidades da educação sejam objetivadas no contexto escolar”. Segundo a autora, as ações educativas empreendidas pelos professores devem se realizar de forma consciente, para possibilitar que sejam superadas as relações espontâneas e reprodutoras, comuns nas práticas escolares. A essencialidade da consciência, porém, perpassa pelos sujeitos implicados na relação ensino e aprendizagem, ou seja, pelo estudante e pelo professor, sabedor de sua função social e *da possibilidade real do ensino*.

⁴⁴ A Psicologia Histórico-Cultural tem fundamentação na teoria marxista e foi formulada pelos psicólogos russos Vigotski, Leontiev e Luria, que buscaram criar uma nova psicologia, tendo em vista que, para os autores, “tanto as concepções idealistas como as mecanicistas não davam conta de explicar o fenômeno psíquico em sua totalidade” (ASBAHR, 2005, p. 35). Especialmente Vigotski, a partir de seu diagnóstico de crise da psicologia, que a considerava uma ciência fragmentada na expressão de suas diversas escolas, cada uma com seu objeto próprio, busca a elaboração de uma psicologia geral e unificada. Mas o que parece evidenciar é a importância metodológica de reflexão de Vigotski para formular essa nova psicologia; a saber, uma metodologia dialética, processual e histórica, referendada no marxismo.

Do mesmo modo, para Facci (2003, p. 188), a “prática educativa, entendida como aquela que tem uma função mediadora entre os alunos e os conhecimentos e instrumentos culturais que serão apropriados, acaba se descaracterizando”, se, há no professor, a ausência de uma consciência como participante na formação do gênero humano, nesse processo de apropriação e produção das objetivações.

Para Nascimento (2010, p. 230), o docente “deve dominar conceitualmente o objeto de ensino antes mesmo de iniciar o trabalho pedagógico com os estudantes”. E ressalta que,

[...] da mesma forma que defendemos a necessidade de formação teórica dos alunos, defendemos essa mesma necessidade para os educadores. Fornecer sínteses conceituais aos educadores, seja sobre a organização do ensino, seja sobre os conteúdos a serem ensinados (os conceitos essenciais de cada objeto), não constitui numa forma de limitar as ações dos professores, pelo contrário, as *ampliam*. (NASCIMENTO, 2010, p. 231, grifo da autora).

Reporta-se aqui à terceira das Teses sobre Feuerbach, de *que o próprio educador tem de ser educado*, resgatando o postulado marxiano para efetivação da *unidade da mudança do homem e da circunstância*. Ressalta-se, portanto, que, não obstante os estudos apresentarem proposições em direção às visões superadoras da realidade alienada, trazem também preocupações a serem consideradas. Uma delas se refere à necessária mudança substancial na *formação de professores* de nossas escolas, cuja temática já é objeto de investigação de vários autores, mas que se faz pertinente citar aqui, uma vez que aparece de modo central nos estudos citados. Para Facci (2003, p. 185-186):

O desenvolvimento do pensamento teórico de capacidades e habilidades intelectuais é o resultado fundamental da educação do aluno e também daquele que ensina. Na formação do professor, portanto, além do conhecimento de suas experiências pessoais e profissionais dos saberes práticos, tem que haver uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do conhecimento cotidiano. A humanização do aluno e do professor está limitada por relações e formas de ação presentes na prática educativa, que refletem a influência de relações mais amplas, presentes na prática social.

A relação entre o trabalho do professor e o conhecimento teórico é também evidenciada por Bernardes (2009) na defesa de que cabe a ele compreender e pretender que alguns tipos de mediações sejam essenciais para a criação de condições para o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes.

As mediações no movimento dialógico do conceito devem problematizar as elaborações dos estudantes de tal forma a desencadear novas reflexões de qualidade superior às anteriores; devem também visar à manifestação do pensamento e da linguagem interna dos estudantes de tal forma a promover a conscientização de que o conceito não é uma construção particular promovida por um processo de reflexão singular, mas é um produto das práticas sociais historicamente construídas e

sintetizadas na elaboração do conhecimento científico. (BERNARDES, 2009, p. 475)

A constituição do pensamento teórico é, desse modo, decorrente de processos objetivos das atividades que os homens desempenham ao elaborar conteúdos culturais e históricos. Por isso, essas elaborações não devem se restringir ao entendimento particular que o aluno tem em relação a um conceito estudado, desarticulado do sistema que o integra como produto de elaboração histórica. Demonstra-se, assim, a preocupação na distinção de conhecimento limitado ao senso comum, necessitando atentar-se para a apropriação de conceitos teóricos precisos, possíveis pela identificação da *essência das ações pedagógicas*.

Partindo da conceituação de que o pensamento é o reflexo ativo da realidade objetiva e de que tem uma constituição social determinada pelas relações entre o material e o ideal, o físico e o psíquico, o racional e o não racional, o racional e o judicativo, o intuitivo e o discursivo e principalmente entre o abstrato e o concreto, torna-se preponderante definir as ações pedagógicas que possibilitem a superação do pensamento empírico (na forma de entendimento das aparências) para que assuma características de pensamento teórico (na forma de razão que identifica a essência). (BERNARDES, 2012b, p. 183)

Pelo fato de as evidências imediatas não revelarem a compreensão qualitativa que o sujeito precisa ter em relação ao objeto, defende-se que cabe à práxis pedagógica a tarefa de descobrir e trazer à tona a essência. O conhecimento científico, então, revela-se na relação entre aparência e essência. Nesse sentido, os referidos estudos têm avançado em demonstrar a necessidade da formação do pensamento teórico como mediação que “[...] permite um conhecimento para além da aparência, para além da relação direta ou imediata com o objeto [...]” (NASCIMENTO, 2010, p. 225).

Ao investigar sobre as formas de organização de ensino para a formação do pensamento teórico nos estudantes, Nascimento (2010, p. 225, grifos da autora) traz desvelamentos que apontam para a construção de novas relações sobre a qualidade da educação escolar:

Procuramos demonstrar que os conceitos teóricos e o próprio pensamento teórico representam o máximo de aproximação da realidade por parte dos sujeitos, a despeito de sua aparência de distanciamento da mesma. Como vimos, por um lado, os conceitos nos afastam *empiricamente* da realidade, nos afastam da riqueza empírica, ou mais bem, perceptiva da realidade. Por outro lado, e isto é o mais importante, os conceitos nos aproximam da compreensão da *essência* de uma dada realidade ou fenômeno, permitindo a compreensão das múltiplas relações existentes nela e que não nos são acessíveis diretamente, via percepção do objeto.

A importância da centralidade dos conceitos teóricos no trabalho pedagógico realizado na escola é defendida pela autora, também pelo papel que os conceitos desenvolvem na vida concreta dos educandos, anunciando que

[...] os conceitos possuem uma dimensão concreta na vida dos sujeitos, posto que implicam (ou devem implicar) numa mudança de suas ações. Apropriar-se de um conceito significa, necessariamente, apropriar-se de *um modo geral de ação*. Um novo conceito significa uma nova forma de ver o objeto (penetrando em suas relações fundamentais, ou essenciais) e, simultaneamente, uma nova forma ou possibilidade de agir com ele. O conceito que não foi capaz de transformar o sujeito, ainda não foi um conceito efetivamente internalizado. (NASCIMENTO, 2011, p. 227, grifos da autora)

A relevância do conhecimento científico se faz fundamental na efetivação da práxis pedagógica, pois é nessa forma de conhecimento que é possível chegar a sua natureza essencial, permitindo assim a formação da consciência dos sujeitos. O conhecimento, tal como legado da humanidade para sua reprodução, precisa visar à formação humana para uma sociedade emancipada. Para tanto, determinadas mediações são fundamentais na viabilização desse propósito, assim como uma teoria que possibilita a captação do movimento de uma realidade concreta, sendo norteadora para a tomada de ações necessárias para a práxis.

A formação dos professores, em que pesem as necessárias mediações para possibilitar o desenvolvimento dos educandos, requer a condição de sua própria formação humana. Porém, tais considerações tornam-se insuficientes ao abordar a questão do conhecimento científico e do processo de sua apropriação pelos educandos, sem a compreensão da formação do psiquismo e da consciência humana.

Assim, ressaltam-se os traços particulares e constitutivos da práxis pedagógica, tais como: a discussão dos *conteúdos escolares* a serem ensinados e apreendidos na escola; a disponibilização desses conteúdos na forma de *conhecimento teórico e científico* e a intervenção das *ações do professor* nessas determinações, para que se cumpra a finalidade dessa práxis. Essas *particularidades* dizem respeito a formas de ser efetivas e objetivas e que fazem parte da ordem desse fenômeno ora explicitado. São determinantes tanto para a sua existência quanto para o seu desenvolvimento, pois, em dado momento histórico tornaram-se essenciais às práticas educativas e, como tais, encontram-se reproduzidas teoricamente nos trabalhos apontados, para a explicação de uma práxis pedagógica do real.

É o que demonstra os trabalhos citados, que têm se consolidado na defesa dessas categorias como fundamentais para efetivar uma práxis pedagógica, voltados ao estudo da Psicologia Histórico-Cultural e fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica⁴⁵, ambas vinculadas à base teórico-filosófica do materialismo histórico e dialético.

⁴⁵ A pesquisa não se aprofundou nessa corrente pedagógica desenvolvida por Dermeval Saviani, que consiste numa teoria que aborda os problemas pedagógicos fundamentados na dialética do Materialismo Histórico. A esse respeito, ver: Saviani (2011) e outros trabalhos do autor, bem como as referências aos estudos citados nesse texto. A maioria dos autores citados baseia seus estudos também na Pedagogia Histórico-Crítica; porém, do

Referidos trabalhos também apresentam o conceito de *atividade* para a análise do desenvolvimento do psiquismo humano e das funções psicológicas superiores. É pelo estabelecimento da relação com o trabalho que o termo ganha contornos como atividade central na compreensão do psiquismo, na perspectiva processual e histórica. A atividade diz respeito ao que os sujeitos fazem em condições objetivas de sua existência, produzindo formas específicas de psiquismo.

O desenvolvimento dos processos psíquicos, assim como das capacidades e aptidões humanas, tem sua explicação a partir da categoria trabalho, fonte fundante do ser social, mas que na particularidade da dimensão psicológica é tratada como atividade. Para Asbahr (2005, p. 42, grifo nosso), “[...] o projeto central da psicologia marxista é estudar a formação da subjetividade dos indivíduos a partir de seu mundo objetivo, concreto, isto é, a formação da consciência humana em sua relação com a *atividade*”.

A presente investigação não objetiva aprofundar esse conceito – cujo estudo é desenvolvido na Teoria da Atividade e sistematizado pelo psicólogo soviético Leontiev –, nem as especificidades próprias das categorias da Psicologia Histórico-Cultural, em face dos limites deste espaço dissertativo não comportarem tal dimensão analítica. Entretanto, busca destacar aspectos de sua teoria que explicitam ações para uma práxis pedagógica tematizadas nos trabalhos pelos autores citados, contribuindo, assim, para a discussão⁴⁶.

O que se pretende ao abordar tais trabalhos é apontar resumidamente que não obstante o âmbito da educação estar articulada à totalidade social e o desenvolvimento produtivo se dar numa forma desigual, esses autores, exercendo o movimento na dialética da realidade e na autonomia relativa das esferas, procuram dar continuidade ao ser social, impulsionando para uma forma de educação no sentido da humanização e na universalização do conhecimento. Trata-se de tendências que, sem perder de vista a totalidade social, consideram as mediações da particularidade do momento atual para analisar as problemáticas da singularidade do processo de educação escolar.

Dessa maneira, prosseguir na discussão de uma educação que considere como sua finalidade a humanização dos indivíduos no alcance maior por uma qualidade na consciência crítica se faz pertinente e urgente. Em face das questões já discutidas, pela condicionalidade da educação em relação à particularidade da realidade concreta, em que grande parte de estudantes não conseguem o acesso ao desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores,

mesmo modo que para a Psicologia Histórico-Cultural, não serão abordados os seus desdobramentos conceituais específicos no presente trabalho.

⁴⁶ Para mais detalhamento e aprofundamento, ver os trabalhos de Asbahr (2005, 2011); Bernardes (2009, 2011, 2012a, 2012b); Facci (2003); Nascimento (2010; 2014); e Eidt (2009).

reitera-se a necessidade de refletir sobre a função estratégica da educação na totalidade social, portanto, sua necessária universalização.

O processo de ensino e aprendizagem, pela via da práxis pedagógica, é mediação para que os indivíduos possam alcançar e dominar teoricamente os complexos problemas tanto de ordem material quanto de ordem social que hoje permeiam a vida na sociedade. Conhecer, compreender, interpretar, para assim poder transformar. É o que se espera de uma práxis pedagógica transformadora e revolucionária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é resultado de um processo investigativo que teve seu início marcado pela necessidade de compreender os possíveis vínculos que a educação escolar estabelece com a estrutura econômica mantida na sociedade ou sua possível independência e autonomia em relação a essa estrutura maior.

Essa necessidade é fruto das indagações acerca da precária condição do sistema educacional já vigente há décadas, que mostra uma realidade em que, no mais das vezes, os alunos não aprendem e os professores não ensinam. Essas primeiras indagações foram sendo afuniladas no percurso de elaboração do projeto de pesquisa, vindo a se somar a novas perguntas, tais como: é possível uma mudança significativa no campo da educação escolar, independentemente das circunstâncias mais amplas da vida social? Em que medida as circunstâncias da vida social afetam os resultados da relação ensino e aprendizagem nas escolas? Por que as lacunas existentes entre as proposições educativo-pedagógicas e os resultados no fim do processo permanecem inalteráveis, a despeito de todos os discursos presentes no âmbito da educação, inclusive nas políticas públicas?

Contudo, considerando que já existe um expressivo movimento dentro desse debate que aponta a práxis como horizonte a ser alcançado nas discussões e proposições no seio da educação escolar, para que tal realidade caótica possa ser superada ou transformada, novas indagações surgiram em vista disso, no tocante ao fato da existência desse movimento.

A necessidade de compreender o que confere à práxis o atributo transformador e pretendido no debate educativo motivou-nos a analisá-la teoricamente, especificamente a práxis pedagógica. Assim, a nova pergunta surgida e que deu início a este processo de investigação refere-se a, afinal: quais os elementos teóricos essenciais constituintes da práxis no seu caráter como ação transformadora na realidade escolar que possibilita a efetivação de uma práxis pedagógica? Uma práxis que, assentada na devida unidade entre teoria e prática, conscientemente orientada a fins educativo-pedagógicos, torna-se mediadora do processo de apropriação de conhecimentos para o processo de objetivações dos homens singulares e coletivos, promovendo, assim, a sua formação.

O objetivo da pesquisa foi investigar quais são esses elementos que se tornam essenciais para que a práxis seja compreendida como ação transformadora na complexidade da educação escolar, nas suas dificuldades para viabilização da finalidade básica que é a de ensinar os conhecimentos pautados pelas ciências. E que ao longo do estudo empreendido revelou o conhecimento não somente pela ciência, mas pelo artístico, filosófico e político,

como sendo conteúdos elaborados historicamente pela humanidade e que, assim, também precisam se tornar acessíveis a todos os indivíduos pelo ensino escolar, para viabilizar essa finalidade. Adotamos como objeto a ser desencadeado como ponto de partida da pesquisa o conceito de práxis pedagógica.

Para compreender e aprofundar esse objeto, partimos da concepção de práxis presente na obra de Marx, por entendermos se tratar da perspectiva que possui um caráter radical, permitindo analisar o fenômeno para além do que se apresenta empiricamente e conhecer a estrutura e dinâmicas próprias. E por concordarmos que

[...] a ciência desenvolvida por Marx no século XIX continua atual em seus termos de referência e em seus fundamentos para todos aqueles que buscam compreender a vida humana em sua essência, na raiz original, em seus alicerces. Compreensão esta fundamental à transformação do mundo humano. Para além de “interpretar”, cabe compreender e apreender para “transformar”. (SOUZA JÚNIOR, 2015, p. 2).

Mas compreender a práxis em Marx exige um adequado encaminhamento para a investigação dos fenômenos que se quer pesquisar, pois implica a consideração de alguns pressupostos teóricos. Assim, foi preciso olhar para o objeto tal como é em si mesmo (*iniciar pelo real e pelo concreto*), tal como existe no real, buscando para isso a determinações da práxis pedagógica no confronto entre o que se mostra de imediato e a sua interioridade. O percurso da investigação demandou perguntas que foram sendo substituídas por outras, à medida que alguns pontos foram se tornando mais claros com as aproximações sucessivas, no confronto com as leituras e as reflexões para a compreensão do objeto.

Diante desse exercício, cabe descrever, nesse momento necessário de refletir sobre uma síntese do que foi possível produzir neste processo investigativo, algumas considerações a que permitimos chegar.

A apreensão dos conhecimentos pelos educandos numa situação de escolaridade é resultado efetivo de um fim previamente ideado pelo professor, que planejou no seu trabalho a concretização de seu ato de ensinar. Supomos, então, que esse educando não é mais o mesmo que era antes de apropriar-se desse conhecimento, visto que passa a dotar de novos instrumentos para interpretar a realidade. Nesse sentido, podemos inferir que houve um processo de transformação operada na subjetividade do educando.

Para que a finalidade da educação possa se cumprir, resultando numa comunidade de sujeitos com acesso aos conteúdos sociais constituídos na forma mais elevada que o conjunto dos homens já alcançou, e para que esses conteúdos, organizados como conhecimentos se objetivem nesses sujeitos, é preciso compreender que tal processo está circunscrito à consideração de alguns elementos essenciais que o efetive.

Tal como o presente texto parte de uma concepção de homem, a compreensão de uma práxis educativa exige determinada atitude diante da realidade. Numa ação que se orienta conforme uma finalidade ideada, pelo “fato de traçar um fim, adoto certa posição diante dela, [...] determinada atitude diante de uma situação real, presente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 224). As objetivações não são puramente neutras, os sujeitos têm caráter ativo e prático, e na constante interação entre subjetividade e objetividade guiada pelas necessidades e efetivada pela práxis, algo próprio de cada sujeito é impresso em dado produto ou conhecimento. “Em suma, o conhecimento nunca é neutro, isto é, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades, de satisfazer às suas carências” (SAVIANI, 2007, p. 23).

A existência de um interesse movendo essas necessidades tem forte expressão na produção de conhecimentos na ordem do sistema capitalista, discussão que permeia grande parte do presente texto. Assim, na intencionalidade da ação do professor encontra-se embutida a concepção de homem, mesmo nas discussões das especificidades da didática, do ensino e da aprendizagem, que nunca são tomadas em si mesmas, mas envolvidas numa articulação com as teorias em que se baseiam suas reflexões, suas intenções e suas ações.

A compreensão de uma práxis pedagógica que defendemos é fundamentada numa concepção de homem que é sim um ser individual, mas também genérico, e sua formação individual somente se faz na relação com seu gênero, por meio das objetivações humanas que precisam ser confirmadas pela apropriação individual. Essa formação ocorre no percurso de sua vida, o que quer dizer que o homem não nasce humano, mas se realiza por meio desse processo. Desse modo, se buscamos as resoluções para as dificuldades instaladas nas práticas escolares sem partir dessa visão de homem e seu processo de formação, corremos o risco de legitimar o pensamento que naturaliza ou responsabiliza os indivíduos pela situação de crise, característica de uma visão de homem fenomenológica e transcendental.

Ressaltamos que esse modo de entendimento permite-nos perceber que todos fazem parte da genericidade humana, concepção essencial para desmistificar a ideia de propriedade privada da produção de conhecimento, posto que, se o conhecimento é resultado da criação dos homens ao longo da história do gênero humano, cada indivíduo torna-se herdeiro desse resultado, todos têm *direito* ao acesso a esse conhecimento. Daí vem o sentido de sujeito coletivo, donde a coletividade se refere à universalidade humana e não a uma dimensão de coletividade enquanto grupo para melhor adequação ao ser individual. Tal ideia está presente em algumas análises de denominadas práxis pedagógica, sobre as quais alega-se que as ações tornam-se mais eficazes quando realizadas em grupo, e que os indivíduos

precisam alcançar esse domínio coletivo, o que acaba denotando a ideia também metafísica de coletivo.

Na visão de Marx, as potencialidades de cada ser individual se desenvolvem na relação com outros homens, o que implica considerar que toda interpretação fenomênica social deve ser entendida nessa relação, do indivíduo singular visto na universalidade do gênero humano. Ao processo de tornar-se homem não se descarta nem a subjetividade e nem a objetividade, que a estas são conferidas um caráter histórico e social.

A ótica do individualismo que tem prevalecido na maneira de conceber a questão da educação escolar, tanto para ressaltar o que se entende por *qualidade* individual (sobre determinado aluno, ou mesmo professor, ou coordenador pedagógico), como para responsabilizar os indivíduos pelos fracassos, não se dá aleatoriamente. Essa visão supervalorizada da subjetividade tem base no pensamento da pós-modernidade, cuja raiz se encontra no fenômeno do fetichismo da mercadoria, que leva o sujeito à perda da articulação com a realidade objetiva.

Tal determinação (que expomos nos capítulos sobre *a dialética da subjetividade e objetividade na formação do ser social* e sobre *o trabalho e a forma imaterial resultante do processo de expansão do trabalho*) necessita ser compreendida quando se pretende uma práxis para resolver os problemas pedagógicos, pois permite o esclarecimento pela perspectiva da centralidade na objetividade, “pois, para Marx, é no processo real objetivo que o sujeito deve buscar, de modo ativo, tanto o conhecimento como a orientação para a ação.” (TONET, 2013, p. 47).

Nessa concepção de homem inclui-se a concepção de realidade, na qual o trabalho ocupa lugar central. Esse pressuposto da teoria elaborada por Marx nos possibilita entender a perspectiva de totalidade e a dialética materialista, no sentido de que a educação escolar é um processo histórico que se encontra na situação atual pela complexidade dos determinantes econômicos e políticos. Dessa forma, implica uma concepção de trabalho baseada no seu duplo caráter, como o ato ontológico que principia a sociabilidade dos homens e como trabalho, tal como o conhecemos hoje, assumido na sua forma alienada e alienante.

Questionar essas determinações quando se propõe a práxis é essencial para não incorrer na naturalização do quadro econômico e social vigente e para compreender que o fenômeno educativo não existe isoladamente e solto, mas em conexão com a totalidade social, necessitando da concepção das mediações para a leitura da realidade social na qual se encontra a educação escolar.

Ademais, entender o método de análise dos fenômenos pela perspectiva da totalidade requer o esclarecimento de que essa totalidade não é um todo estático com a soma de várias partes. Na ótica de Marx, refere-se a uma totalidade dinâmica, constituída por outras de menor complexidade, estruturadas, articuladas e operadas por leis peculiares a cada uma. Seu movimento é resultante do seu caráter contraditório que se mantém em contínua transformação, por meio de mediações (NETTO, 2009).

Portanto, trata-se de uma totalidade que, em sua análise, necessita considerar o seu movimento dialético, para não incidir numa postura paralisante diante da ideia de totalidade tomada como impossível de ser compreendida. Cabe ressaltar a observação de Kosik (2011, p. 43-44, grifos do autor):

Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. [...] A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer *todos* os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade.

Essas considerações permitem opor as ideias em que, baseadas na impossibilidade de compreender e agir sobre a realidade total devido a sua complexidade, adota-se a perspectiva do ecletismo epistemológico como proposições para os conflitos da relação teoria e prática na situação pedagógica. Tal perspectiva impede o aprofundamento da análise dos fatos, necessários para visualizar o movimento de superação dessa situação, permanecendo no plano das respostas imediatas, a partir de um *conhecimento* empírico, numa atitude de conformismo e, por vezes, de satisfação diante de uma ordem supostamente complexa e naturalizada.

Concordamos que há a presença da crítica em grande parte dos debates empreendidos para a busca da práxis pedagógica, na medida em que é refutada a ideia de pensamento único e absoluto; porém, se não se explicitam os fatos da educação escolar em relação às determinações capitalistas, como as lutas de classes e as constantes ações para reestruturação político-econômica do capital na regulação das práticas educativo-pedagógicas (expostas no capítulo sobre *a configuração do trabalho docente na sociedade capitalista*), excluem-se os elementos que incidem direta ou indiretamente no modo de realização dessas práticas.

Supomos, dessa forma, que a grande aceitação no campo educacional, nas escolhas pelas proposições teóricas que aparentemente possibilitam respostas imediatas, é assim explicada. O que fica excluído nessas escolhas é o desvelamento de que as pedagogias

centradas nas práticas cotidianas, a despeito de partir de uma visão crítica de educação na elaboração das propostas, são embasadas por teorias sustentadas por um pensamento filosófico dentro das exigências do capital, que, também, por isso, acabam por serem abarcadas pelas políticas públicas educativas vigentes, na obediência a essa ordem.

Concordamos ainda que a realidade educacional aqui destacada na relação ensino-aprendizagem apresenta diversas pendências, muitas vezes em níveis angustiantes, ao que, levada pela ânsia por mudanças, podemos creditar, também, de certo modo, a tendência pela busca de resoluções no estrito âmbito das particularidades. Porém, sem a análise radical dos fatos, que ora defendemos para o exercício da práxis, na maioria das vezes, o que testemunhamos nesse debate são propostas cujo lema é a formação para a cidadania, marcando a lógica de adaptação e reprodução à ordem dada, distinta, portanto, da formação para emancipação humana.

A formação *cidadã* esbarra nos elementos sociais que precisam ser emancipados para a plena formação do humano no homem; elementos esses produzidos pelo modo de produção capitalista, que ora discutimos. Ressaltamos que a formação para a cidadania é uma forma de mudança em consonância com o modo de produção capitalista, na medida em que não se explicita a raiz dessas proposições. De acordo com Mészáros (2007, p. 295, grifos do autor),

[...] a educação contínua do sistema do capital tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*. Precisa apenas de uma “regulação mais exata” em suas margens que se deve alcançar pela metodologia idealizada do “pouco a pouco”. Por conseguinte, o significado mais profundo da *educação contínua* da ordem estabelecida é a imposição arbitrária da crença na *absoluta inalterabilidade* de suas determinações estruturais fundamentais.

No que diz respeito à crítica existente na dicotomia entre teoria e prática, também se faz necessário contextualizá-la na ordem hegemônica estabelecida, dado que a sua raiz encontra-se na fragmentação do trabalho com o surgimento da propriedade privada dos meios de produção e na decorrência de seu desenvolvimento. A cisão do trabalho, entre os trabalhadores que concebem e os trabalhadores que executam, surge para atender as exigências do mercado nos momentos em que as contradições vêm à tona conduzidas pelas crises e que, assim, necessitam ser readequadas para continuidade de sua reprodução. Sem a relação de significação aos sujeitos pelo resultado do trabalho, encontra-se instalado o processo de alienação, conforme nossos apontamentos no capítulo sobre *os desdobramentos da alienação a partir do estranhamento do trabalho*.

A alienação é essencial ao capitalismo, pois transita sem ultrapassar a aparência dos fatos, impossibilita a captação dos movimentos e, assim, suprime as mediações implicadas. Conhecer a realidade que se quer mudar, ao propor a superação da dicotomia teoria e prática nas ações pedagógicas, implica olhar para os fundamentos dessa dicotomia, pois corremos o risco de reduzir as propostas numa *práxis* imediata e mecanizada.

Para a proposição de uma *práxis* pedagógica transformadora é preciso não descartar o sistema de mediações que se interpõem no processo de ensino e aprendizagem. O papel do professor é inerente a esse processo no qual cabe a discussão da tomada de consciência e a importância vital de sua formação.

Refletir sobre a essencialidade da consciência para que a realidade escolar objetiva possa ser modificada demanda ter em vista que o estabelecimento dos fins, da escolha dos meios e da orientação permanente do processo de *práxis* é determinado por essa mediação. É pela intervenção da consciência que podemos planejar as ações de estudo que serão propostas aos educandos e nesse planejamento cabe estar presente a compreensão do processo de aprendizagem desses educandos.

Vázquez (2011) afirma que uma *práxis* pode se dar em diferentes níveis, dependendo do grau de consciência do sujeito ativo, conforme expomos no capítulo sobre *a práxis social como processo de desenvolvimento do ser social*. No entanto, é necessário que essa consciência ocorra no âmbito da coletividade dos sujeitos, da qual não se pode esquivar de resgatar, continuamente, a finalidade da educação escolar. Também é fundamental ter em vista as mediações que produzem as condições precarizadas do trabalhador docente, entender os vínculos com a totalidade nas suas determinações econômicas e materiais. Ter essa consciência permite não incorrer em análises no nível da empiricidade, do individualismo e do idealismo, pois a consciência de seu papel enquanto professor, como mediação para as objetivações dos educandos, não significa que lhe cabe resolver todos os problemas de fracasso escolar.

A singularidade da *práxis* pedagógica exige considerar as categorias inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, pois estas existem como modos de ser desse fenômeno. Conhecer essa realidade objetiva significa também compreender os elementos subjetivos implicados nos mecanismos da aprendizagem, como as operações intelectuais no contato com os conceitos, o que exige o desenvolvimento de funções psíquicas mais complexas que cada indivíduo é portador, mas que podem ser potencializadas por meio do ensino de conteúdos científicos, filosóficos, artísticos, políticos. É preciso salientar, porém, que esse é um processo

dialético, não linear e não estabelecido mecanicamente, pois os sujeitos que ensinam também estão envolvidos nessa dinâmica do processo transformador.

Aprender essas categorias acarreta buscar seus fundamentos teóricos na Psicologia Histórico-Cultural, a qual postula possibilidades de alcance máximo do psiquismo dos sujeitos, noção essencial quando se pretende a formação humana como finalidade da educação escolar. E, que assim diz respeito, na adoção da perspectiva da valorização dos conhecimentos científicos como sendo primordiais para que os educandos entrem em processo de apropriação para as objetivações disponibilizadas como patrimônio cultural humano.

A defesa do conhecimento científico tem em vista que essa é a forma de conhecimento mais próxima possível da essência dos fatos, ou seja, o conhecimento mais próximo da realidade objetiva. Por seu lado, diz respeito a capacitar os indivíduos para uma apreensão da realidade objetiva, posto que é o conhecimento mais próximo do real que vai proporcionar ao educando a apreensão da realidade tal como é, na sua essência. É esse conhecimento que pode explicar o que é a realidade. Distinto, portanto, da valorização do conhecimento empírico, brotada das práticas cotidianas educativas, tão valorizadas nas pedagogias centradas nas práticas, como o pragmatismo.

Logo, além do conjunto de determinações sociais, políticas e econômicas que devem ser problematizadas para efetivação de uma práxis pedagógica, na medida em que essas explicam o estado tal como se apresenta a educação, a sociedade e os indivíduos, é necessário também considerar os traços constitutivos dessa singularidade, quais sejam os elementos subjetivos inerentes ao processo de formação das faculdades psíquicas do indivíduo.

Assim, contextualizamos as discussões sobre a função social da escola nessas condições materiais e as implicações diretas ou indiretas que incidem no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Identificamos que o professor, com seu trabalho, é quem fundamentalmente faz a mediação do processo de apropriação, conferindo à escola a validade de sua função na vida social. Esses elementos explicitam a disposição atual do trabalho docente nas escolas, que é decorrente, em grande medida, do processo de mercantilização das formas científicas e culturais pelas medidas privatizadoras dos bens. As condições de precarização do professor e da própria educação escolar concorrem para a insatisfação no que se refere ao alcance das finalidades da educação escolar, provocando, dessa maneira, o surgimento do debate sobre a necessidade de buscar a práxis pedagógica como solução para os problemas educativos.

Contudo, muitas das reivindicações da práxis têm partido de um campo de discussões que não consideram, na problematização do insucesso e da crise da escola, a contextualização da sociedade cindida em classes nem a perspectiva da totalidade, fundamentais para identificar os fatores determinantes da realidade escolar. A proposição de uma práxis pedagógica implica conceituar os traços que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem e estes necessitam ser analisados na relação com aquelas categorias.

Sendo assim, poderíamos questionar se muitas das proposições que têm se apresentado como superação da dicotomia entre teoria e prática não estariam de fato reproduzindo esse modo de produção vigente. A insatisfação entre os educadores é real, a identificação da inexistência da unidade entre teoria e prática se faz relevante; todavia, a práxis buscada precisa conter e estar acompanhada pelos elementos que determinam sua condição como ação que possibilita transformar.

Nesse confronto, procuramos trazer os modelos de práticas escolares vigentes para explicitar os seus limites como proposição de *práxis superadora*, pois, de fato, revelam uma valorização da prática em si, ou uma centralidade no professor ou no aluno, denotando um recuo da teoria. Essas práticas denunciam, afinal, que são orientadas por um ideário teórico-político, como a Pedagogia do Aprender a Aprender, por sua vez, vinculadas às agências multilaterais, como o Banco Mundial.

Por outro lado, também procuramos destacar o pensamento existente no debate educativo que, sem perder de vista as determinações materiais contemporâneas e a coerência teórica ancorada na dialética para o resgate do humano no homem, direciona suas práticas pedagógicas de modo a se constituírem como objeto de análise conceitual e, assim, resguardar a escola como o real espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana. Esse pensamento tem tido expressão em estudos e produções que ressaltam a discussão das mediações necessárias a serem contempladas para efetivação da práxis pedagógica, propondo ações que procuram superar a realidade dada, sem desconsiderar o lugar que a educação ocupa na totalidade social.

Porém, mais do que discorrer sobre os conceitos e elaborar teoricamente sobre esses estudos, optamos por deixar que os próprios trabalhos expressassem por si as formulações teóricas, a explicação para as possibilidades da transformação da consciência e de dada realidade escolar. Acreditamos que as teorias nas quais se baseiam os trabalhos apresentados como expressão de proposições de avanço e superação da situação pedagógica respondem ao conjunto de problemas expressos pelos fracassos existentes e denunciados na escola.

Desse modo, a exposição desta síntese de estudo destaca os elementos que a dissertação buscou apresentar como essenciais para que seja possível efetivar uma práxis no seio da educação escolar e especificamente na relação ensino e aprendizagem. Acreditamos que esses elementos, presentes na constituição dos traços estruturais da práxis pedagógica e que são analisados e considerados em relação às categorias que determinam o modo de ser da sociedade e das instâncias sociais, busca encontrar e identificar os nexos e as relações que os compõem, dentro da concepção de homem e mundo ora defendida.

Tais elementos precisam ser apreendidos teoricamente para sua análise, pois são determinantes para representar uma práxis transformadora. Ou seja, é a partir da desalienação do trabalho, possível precisamente por meio da práxis, que permitirá a superação das contradições dentro da educação escolar; porém, a realidade circunscrita nessa práxis pedagógica necessita ser representada ou explicada teoricamente.

Por fim, ousamos ainda pontuar duas considerações que acreditamos ser importantes e que estão alinhadas às particularidades do objeto investigado.

Um desses pontos, presente tanto no discurso cotidiano quanto em produções de estudos, é a ideia de uma educação como redentora de todos os males que atingem a sociedade, como promotora de todas as mudanças sociais ou da transformação revolucionária na sociedade geral. A explicitação sobre o trabalho, na condição de matriz fundante de todas as demais práxis, esclarece que não cabe pensar numa práxis revolucionária originada numa esfera particular da totalidade social. Dificilmente as mudanças realizadas dentro desses limites podem conduzir para a total transformação social.

A superação dessa realidade é possível pelo caráter contraditório da educação e da sociedade capitalista, como também pelo fato de a educação estar subordinada à matriz do trabalho numa certa autonomia, o que concede defender que, mesmo numa condição precária e alienada, é possível pensar em desenvolver trabalhos que visem a estratégias dentro das funções específicas cabíveis da práxis pedagógica. Entre essas especificidades, ressalta-se o seu caráter que, embora determinada pela estrutura econômica, é também determinante de suas relações, dado que, especialmente nessa práxis, o fim é capacitar os sujeitos a uma consciência maior. É preciso, então, reconhecer os limites da luta no campo da educação escolar, pois o enfrentamento real dos problemas significa conhecer os limites e as possibilidades para as mudanças. Esses limites, articulados às relações e mediações do real, tornam-se as premissas fundamentais para *o agir* adequado no processo de transformação.

Outra particularidade objetiva da realidade da práxis pedagógica e que emerge como conteúdo fundamental a partir das discussões e reflexões travadas no percurso desta

pesquisa se refere à formação docente, ou formação do professor. Apesar de ser temática contemplada por uma significativa tendência em pesquisas e debates atuais, aqui reafirmamos a pertinência desse debate, tendo em vista que a presente investigação demonstrou a essencialidade desse sujeito no processo para incorporação de uma práxis pedagógica, que ora defendemos. Isto é, uma práxis que tenha como base o real, numa prática conduzida por reflexão tornada teoria, a partir das ações que a relação entre ensino e aprendizagem estabeleceu como condição necessária de mudança e, que, portanto, possibilita responder as mudanças desse real.

Acreditamos que a questão da formação do professor é um debate não esgotado, que carece de ser ampliado e aprofundado como pauta de luta constante, para que almejemos, de fato, uma educação emancipadora dos homens para além do capital.

REFERÊNCIAS

ABONIZIO, G. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. **Ensino de Sociologia em debate**, Londrina: UEL, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2012.

ALMEIDA, A. A.; WOLFF, S. A industrialização da educação na dinâmica do capitalismo contemporâneo: novas tecnologias e o trabalho docente sob o ensino a distância. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico cultural**. 2005. 199 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências: informalidade, infoproletariado, (i)materialidade e valor. In: _____. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

BAPTISTA, M. G. A. **A concepção do professor sobre sua função social: das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

BERNARDES, M. E. M. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Associação Brasileira de Psicologia Educacional e Escolar**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 323-332, 2011.

_____. A consciência na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Araraquara: Junqueira & Marin, 2012a. p. 2386-2398.

_____. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2012b.

_____.; MOURA, M. O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 463-478, 2009.

BORBA, S.; LEITE, S. B. A pesquisa em educação e a discussão sobre a questão da realidade. In: XII CONFERÊNCIA ANUAL DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O REALISMO CRÍTICO, 2009, Niterói/RJ. **Realismo e Emancipação Humana**. Um outro mundo é possível? Niterói: UFF, 2009. p. 1-14.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CARONE, I. **Práxis**: da origem aristotélica aos nossos dias. 2007. Disponível em: <<http://k-l-o.blogspot.com.br/2007/07/de-iray-carone.html>>. Acesso em: 3 dez. 2011.

CHARLOT, B. Introdução. In: FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

CHASIN, J. **MARX**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Método dialético**. Disponível em: <<http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Chasin,%20Jose/metodo%20dialetrico.doc>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

CORREIA, W.; BONFIM, C. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. **Trilhas filosóficas**, Caicó, ano 1, n. 1, p. 55-66, 2008.

COTRIM, I. **Karl Marx a determinação ontonegativa originária do valor**. 2008. 186 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

_____. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, 1998.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **A superação da dicotomia entre teoria e prática na educação**. [on-line] Quinta aula da disciplina Dimensões Teóricas e Práticas da Pedagogia Histórico-Crítica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Coordenação dos professores Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi. UNESP, Araraquara (SP), 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mvGpjuO94ug>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; _____. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUAYER, M. Apresentação. In: MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução Mário Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

EIDT, N. M. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura**: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ENGELS, F. **Dialéctica da natureza**. Lisboa: Presença, 1974.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2003. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

FERNANDES, F. K. **Marx F. Engels: História**. São Paulo: Ática, 1983.

FERNANDES, H. C. **O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização?** 2010. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008.

_____. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: _____.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011.

_____.; GILBERTO, I. J. L. O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 125-145, 2010.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEDBA**, Salvador, ano 6, n. 7, p. 9-32, 1997.

FREITAS, M. A. S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 135-150, 2005.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1990.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

HIRANO, S. Política e economia como formas de dominação: o trabalho intelectual em Marx. **Tempo Social Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 1-20, nov. 2001.

JÚNIOR, F. B. Trabalho e práxis e sua relação com as pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 49-62, 2015.

KONDER, R. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 9. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1. p. 13-28, 2012.

_____. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010.

LIMA, M. F.; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 73-94, 2011.

LÖWY, M. **A teoria da revolução no jovem Marx**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: _____. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Tradução, organização e apresentação de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACÁRIO, E. Trabalho, práxis social e educação: notas para uma teoria da atividade educativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 409-440, 2009.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu-MG. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2012.

_____. **Fundamentos psicológicos da relação teoria-prática na educação**. [on-line]. Terceira aula da disciplina Dimensões Teóricas e Práticas da Pedagogia Histórico-Crítica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Coordenação dos professores Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi. UNESP, Araraquara (SP), 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=astMnYHOJPs>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: _____.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O capital** Volume I – Seção III – Capítulo V. São Paulo: Abril cultural, 1983.

_____. **O capital**. São Paulo: Ciências Humanas Ltda., 1978. (Livro I – Capítulo VI, inédito).

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASSON, G. **Política de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. R. (Orgs.). **Psicologia e educação**: desafios teóricos práticos. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 35-67.

MELO, F. D. A. **Ontologia marxista e educação física escolar**: contribuições para o debate. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTEIRO, D. S. **Práxis ou (neo) pragmatismo como paradigma dominante na formação de professores?** 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MOREIRA, A. Educação escolar e transformação social. **Revista Faac**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 47-57, abr./set. 2011.

NASCIMENTO, C. P. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. **A atividade pedagógica da educação física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultural corporal. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NETTO, J. P. **O método em Marx**. 2002. Disponível em: <<http://www.ess.ufrj.br/nepem/sites/www.ess.ufrj.br.movimentossociais/files/O-METODO-EM-MARX.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

_____. Razão, ontologia e práxis. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 44, abr. 1994. Disponível em: <http://www.4shared.com/rar/kOo9pFdZ/Jos_Paulo_Netto_-_Razo_ontolog.html>. Acesso em: 13 dez. 2012.

_____.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Introdução ao método da teoria social. In: NETTO et al. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. V.1. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 667-700.

NORONHA, O. M. Práxis e Educação. **HISTEDBR On line**, Campinas, n. 20, p. 86-93, 2005.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas: UNICAMP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, I. B. Processos didáticos cotidianos e modelos político-ideológicos de base: uma discussão. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

PARO, V. H. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, 2012.

_____. O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar. In: ALMEIDA, L. C.; PINO, I. R.; PINTO, J. R. M.; GOUVEIA, A. B. (Orgs.). **IV Seminário de Educação Brasileira**. Campinas: Cedes, 2013. v. 1, p. 957-971.

PIMENTA, S. G. Construindo uma crítica. In: _____.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Epistemologia da prática resignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S.; _____. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

_____.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Tubarão: UNISUL, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005-2006.

RAGO, A. A crítica ao idealismo: política e ideologia. In: NETTO, J. P. et al. **Marx: a criação destruidora**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 19-22.

RANIERI, J. **Trabalho e dialética: Hegel, Marx e a teoria social do devir**. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas: UNICAMP, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SANTOS, F. S.; COMAR, S. R. A necessidade histórica da filosofia da práxis na formação de educadores. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; _____. (Orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, A. N. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SOUZA JÚNIOR, H. P. As origens da ontologia do ser social: a questão do método. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 1-13, 2015.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Maceió: Edufal, 2013a.

_____. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013b.

VAISMAN, E. Apresentação. In: LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995, p. 11-35.

VIANA, M. L. D. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia**: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.