

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

Isabel Akemi Hamada¹

Resumo:

Presente no debate educativo como proposta de superação das problemáticas resultantes da ausência do cumprimento da finalidade social da educação, especialmente na relação ensino/aprendizagem, a práxis pedagógica, como ação transformadora, requer a consideração de elementos teóricos. O objetivo deste trabalho é investigar esses elementos teóricos fundamentais para a compreensão de uma práxis consciente, real e radical no seu aspecto transformador, para refletir sobre as necessárias mudanças no âmbito escolar, no esclarecimento de seus limites e de suas possibilidades. De cunho bibliográfico, recorre-se à base teórico-filosófica do materialismo histórico e dialético para fundamentar o conceito de práxis numa análise histórica e ontológica e buscar sua essência como princípio do conhecimento, que revela as categorias constitutivas da práxis pedagógica. Identifica-se o indivíduo como ser social, histórico e genérico, visto que, nessa concepção, sua formação se dá por meio das objetivações resultantes das elaborações históricas do gênero humano, decorrendo a necessidade de condicionar a reflexão aos aspectos subjetivos e psicológicos do indivíduo para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; materialismo histórico e dialético; práxis pedagógica.

The pedagogical work and its possibilities as praxis on the scope of a critic, historical and cultural perspective

Abstract:

Present in the educational debate as a proposal of overcoming the problems that result from the absence of fulfillment of the education's social function, notably on the relation of teaching and learning, the pedagogical praxis requires considering theoretical elements on its concept as a transforming act. The goal of this paper is to research these fundamental theoretical elements aiming the understanding of a conscious, real and radical praxis on its transforming aspect, to think over the necessary changes on the scholar scope, on the elucidation of its limits and possibilities. This bibliographical research resorts on the historical and dialectical materialism's theoretical-philosophical basis to found the concept of praxis, allowing an historical and ontological analysis and to search its essence as the principle of knowledge, thus revealing the constitutive categories of the pedagogical praxis. This research highlights the individual

¹ Mestre pela Universidade de São Paulo (USP).

as a social, historical and generic being, since, on this conception, its formation is given by objetifications that result from historical elaborations of the mankind, elapsing on the necessity of conditioning the reflection to the subjective and psychological aspects of the individual for the fulfillment of the process of teaching and learning.

Key words: Education ; historic and dialectic materialism ; pedagogical praxis.

Introdução

A escola é o espaço institucional cuja função social é promover a concepção e realização de práticas educativas para o cumprimento de sua finalidade na formação da cultura humana por meio do ensino e da aprendizagem. Há, porém, um significativo consenso entre educadores de que a educação não tem cumprido essa finalidade na sua forma plena, dado que a realidade escolar, abrangendo todos os níveis de escolaridade, apresenta-se permeada pelas dificuldades manifestadas por meio das queixas de fracasso na aprendizagem dos alunos, das questões referentes às condições de ensino do professor e por outras adversidades existentes, constituindo uma permanente situação da chamada *crise da educação*.

Tal situação conduz à necessidade de superar as dificuldades, e tem mobilizado a atenção de educadores e pesquisadores no empreendimento de discussões 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. No debate educativo e no cotidiano das escolas buscam-se propostas de articulação dos aspectos teóricos e das práticas diárias desse contexto, resultando na produção de expressivo volume de literatura a respeito da *práxis* na educação.

Diante da necessidade de compreender uma *práxis* enquanto ação social e consciente que efetivamente promova transformações na realidade escolar, o presente trabalho discute a relevância da consideração de elementos teóricos constituintes de uma *práxis* pedagógica na sua essencialidade. O objetivo é investigar quais os elementos teóricos fundamentais para a compreensão de 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, em conformidade com o desenvolvimento do gênero humano.

Para elucidar essas questões e nortear os caminhos para essa reflexão, parte-se dos princípios teórico-filosóficos e metodológicos do materialismo histórico e dialético, os quais implicam considerar pressupostos teóricos que permitem compreender a realidade educacional e suas contradições nas suas determinações históricas e materiais, postas no ordenamento do real que se pretende investigar.

Concepção de homem e mundo: o ser social

Para identificar a categoria práxis sob a ótica da base materialista e histórica, busca-se, antes, identificar o homem como ser social, noção vinculada a esse pensamento. Parte-se do entendimento de que o homem tem sua existência imediata em conexão com outros homens. Marx (2010) defende a ideia de 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 quanto para manutenção de sua vida. Ou seja, compreendem-se esses indivíduos humanos partindo da interatividade entre eles, devendo tal individualidade ser conhecida em sua 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; ENGELS, 2009, p. 125).

Assim, elucidar o homem que protagoniza o fenômeno educacional enquanto sujeito identificado como ser social, pela análise da teoria marxiana do ser, implica distinguir tal concepção 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 os fatos do mundo. Trata-se de uma visão de homem que carrega em si princípios transcendental, metafísico ou ideal como condicionantes para sua constituição enquanto sujeitos, demonstrando um descompromisso com um pensamento crítico que considera o caráter dialético e contraditório da realidade. Por essa visão, o sujeito atinge a realização da sua essência humana por meio de componentes que lhe são inerentes, como as características biológicas, naturais e subjetivas.

Na perspectiva do 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 se torna indivíduo humano no seu processo de socialização, por meio do acesso às objetivações constituídas 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 mediatizadas por categorias sociais estabelecidas nos vínculos e relacionamentos entre si. Quando o homem produz para atender à sua própria necessidade, 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)

O indivíduo, então, é constituído de suas particularidades e também da universalidade do gênero humano, construído pelo permanente desenvolvimento histórico do ser social. Cada indivíduo reproduz em si as singularidades de seu gênero, que é a totalidade da humanidade à 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. Essa relação ocorre em diversos momentos heterogêneos do processo do *tornar-se humano*, o momento das singularidades dos homens e o momento da universalidade da sociedade (RANIERI, 2011; CHASIN, 2013).

Dessa forma, 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 eliminado) para o ser social é o ato que, possibilitado pela capacidade do homem, como ser ativo, permite a sua experiência peculiar como gênero humano. Essa capacidade refere-se à *práxis humana*, sendo o motor condutor das objetivações da realidade concreta e que tem no trabalho 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 é um princípio para a sua existência, que exige uma atuação e confirmação em seu ser; a partir dessas bases naturais modificadas por sua ação tem início a história da constituição da humanidade.

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. Identificar assim os indivíduos permite clarear as complexas e múltiplas relações que constituem o conjunto dos aspectos que envolvem a realização de uma *práxis pedagógica*, e para conhecê-la objetivamente é necessário partir da sua manifestação no momento particular na existência do universal, ou o seu momento na atualidade real, pelas situações particulares nas quais está inserida, no caso, a sociedade capitalista.

Por meio do pressuposto da relação singular-particular-universal é possível 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 da educação, a realidade escolar que se pretende mudar, as atitudes e ações expressas pelos sujeitos que nela se inserem. Em qualquer investigação faz-se imprescindível levar em conta essas particularidades em relação à universalidade. De acordo com Martins,

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 (2012, p. 12).

Esse movimento opera dialeticamente nos planos da subjetividade e da objetividade do ser; e, portanto, o homem é subjetivo e objetivo ao mesmo tempo, pois está em constante intercâmbio 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. De acordo com Kosík (2011), “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*” (KOSÍK, 2011, p. 127, grifo do autor).

Assim, por meio do processo humano de objetivações, ocorre a formação da unidade entre objetividade e subjetividade, tornando sociais os sentidos dos indivíduos que se apropriam, como também os 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.

No entendimento dessa teoria, contudo, há distinção entre os processos nos planos da vida real do ser e os processos subjetivos, que são o plano das representações e do pensar; donde, a prioridade recai sobre o processo objetivo real.

Essa relação entre ambas as perspectivas é corroborada porque a ênfase no processo objetivo se dá pelo fato de a base da existência se apresentar como material e real; o ponto de partida é a existência do real. Mesmo a produção de ideias, as representações, a interioridade do homem e a consciência são realizações de um ser que, antes de tudo, é matéria e se encontra sob condições determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e pelo modo de produção material. A objetividade tem destaque na relação entre sujeito e objeto, conferindo, porém, importância também à subjetividade: a submissão da subjetividade à objetividade não retira sua importância, são distintas e contraditórias, porém, não contrárias (KOSÍK, 2011; TONET, 2013).

Desse modo, 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; ENGELS, 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.

Tais considerações, portanto, contrapõem-se à ideia da transcendência como originária da consciência, pois ela, 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, caráter social. A formação 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 objetual. 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.

Ocorrem, entretanto, 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, 2013, 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 privada², que torna unilaterais os objetos e retira a realização da essência humana.

Na contemporaneidade, sobretudo em nossa sociedade, que tem a vigência do modo de organização e produção material com a marca do capitalismo³, revela-se o predomínio da subjetividade e, por conseguinte, do individualismo, pela própria intensificação do processo de alienação⁴ e estranhamento e do fetichismo⁵ da mercadoria (TONET, 2013). O

² A propriedade privada tem sua raiz na propriedade fundiária, na sua relação com a questão da *renda da terra*. O movimento de divisão da posse fundiária deu-se como tentativa de pôr fim à existência de grandes monopólios pelos senhores de terras. Tal divisão não eliminou, contudo, o fundamento da propriedade privada, baseado na ideia de dominação e exploração dos trabalhadores, conduzindo a posse fundiária como acumulação capitalista (MARX, 2010).

³ “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 extraeconômicos: as instâncias jurídico-políticas, as ideologias ou formas de consciência social.” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 73) O modo de produção capitalista tem a sua marca característica no acúmulo de mercadorias.

⁴ Fenômeno mais bem elucidado nas discussões subsequentes.

⁵ Trata-se de caráter *enigmático*, conforme termo usado por Marx para denominar os produtos peculiares do trabalho que produz mercadorias, quando estas assumem a forma

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 na realidade. Dessa forma, estabelece-se um trânsito direto entre o indivíduo singular e a universalidade, não se considerando o indivíduo singular resultado do momento particular, vigente, do processo social.

Segundo essas considerações, à visão e análises pertinentes aos fatos e situações vivenciados pelos sujeitos numa prática escolar na atualidade subjaz uma noção de homem concebido como ser individualizado e a-histórico, resultando, assim, na responsabilização individual e unicamente dos sujeitos pela não efetivação do ensino e da aprendizagem nas escolas, caracterizando uma acentuada culpabilização do professor ou do próprio aluno.

Tais pressupostos acerca da formação dos indivíduos permitem a compreensão dos nexos conceituais existentes entre práxis, trabalho e educação, formas de objetivações⁶ nas quais o trabalho tem destaque, como originária do ser social. Tal relação permite trazer esclarecimentos no que se refere às análises sobre os limites e as possibilidades de uma *práxis pedagógica* na educação atual.

Práxis, trabalho e educação

Para Marx, toda a vida social é essencialmente prática e é preciso compreendê-la para transformá-la. É a partir dessas assertivas que surge a concepção de uma práxis revolucionária e transformadora, numa concepção materialista e histórica, elaborada a partir da crítica que realiza a duas unilateralidades opostas, a do idealismo hegeliano e a do materialismo de seu tempo, de Feuerbach⁷. Na elaboração de sua práxis, Marx aborda as questões entre teoria e prática e entre sujeito e objeto, 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.

de portadoras das relações sociais, como se tivessem vida própria, com poder de dominar quem as criou: os próprios homens (MARX, 2013).

⁶ 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, 2013; TONET, 2013).

⁷ A concepção hegeliana espiritualiza o processo de desenvolvimento e transformação do homem, enquanto a práxis em Feuerbach transfere para o homem a função de sujeito da verdade e diviniza-o, dando-lhe todo o poder de intervir no mundo, tirando-o do mundo concreto e fazendo desse homem uma nova abstração (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Revela-se 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 avalia que na práxis existem dois momentos inseparáveis: a ideação de um resultado, ao nível da consciência, que vai orientar a ação e a efetivação do resultado real. 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.

Ter como resultado uma transformação implica a efetivação do processo teórico, em que uma determinada posição, objetiva e material, ocupada num momento histórico, alcança uma elaboração teórica que promove 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.

Nem sempre, contudo, é possível saber as consequências dessas ações, reafirmando-se, desse modo, o caráter de imprevisibilidade, tornada potencializada pelas contradições numa sociedade capitalista. A imprevisibilidade faz parte de uma práxis num contexto em que a 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, entretanto, 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 exteriores e alienadas, tendo-se em conta que as mediações encontram-se reificadas (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011; NETTO; BRAZ, 2012).

A práxis, impulsionada pelas objetivações humanas, na sua função de movimentar e conservar as objetivações, mantém a reprodução e o desenvolvimento do ser social fazendo surgir espaços específicos na vida social, como é o caso da educação e da escola. As distintas práxis humanas surgem e se desenvolvem pelas objetivações ininterruptas, criando o mundo do gênero humano, cada vez mais diversificado e complexo, na formação da totalidade social. A chamada práxis pedagógica, situada no domínio da educação, campo surgido num período de maior complexidade do ser social, refere-se a um momento dessa totalidade.

É a compreensão do trabalho e suas transformações, de seu posto como categoria central do ser social, que permite compreender as relações estabelecidas com as determinações dos temas sobre as problemáticas da

educação e suas características evidenciadas hoje, com o estabelecimento da alienação na vida de todos os sujeitos envolvidos.

De sua dimensão ontológica para o processo de trabalho alienado, na sua dimensão histórica

O processo de trabalho instaurado pelo ser social é considerado um grande salto na história da espécie humana dentro do materialismo histórico. De acordo com Netto e Braz:

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 autoatividade; o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento do ser social. (2012, pp. 49-50, grifos dos autores)

O trabalho permite ao homem projetar algo, pela capacidade que tem de agir teleologicamente, de 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 em relação ao sujeito que os produz, portanto, permanecem para usufruto de outrem. O trabalho implica também a 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).

Historicamente, entretanto, o próprio movimento do trabalho, na produção e reprodução da sociedade por meio das objetivações humanas, engendra graus de desenvolvimento das forças produtivas⁸ e modos de relações sociais. Tal dinâmica concorre para a caracterização de uma nova forma de trabalho, dado que, embora o trabalho apresente uma característica como atividade vital e livre, como início de um processo de humanização, como realização da finalidade do ser social, também apresenta outro aspecto, denotando um caráter negativo.

⁸ 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).

Em Marx (2009; MARX; ENGELS, 2010), a referência ao caráter negativo do trabalho é anunciada na crítica que realiza ao modo de produção em que tanto o produto como também a força de trabalho⁹ se convertem em mercadorias, caracterizando o trabalho humano unicamente por esse aspecto, e não mais como a mediação para efetivação da sua vontade livre, para suas necessidades vitais.

Na sua condição de matriz da 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. Porém, a produção incessante de mercadorias torna-se característica de sociedade na qual impera o modo de produção capitalista, que necessita contar com a existência da divisão social do trabalho, na medida em que, para produzir determinada mercadoria, é necessário um tipo determinado de atividade produtiva. A produção da diferença qualitativa dos produtos, objetivada no seu valor de uso, necessita de trabalhos distintos. 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).

Com a divisão social do trabalho, as forças produtivas fundem-se com a propriedade privada dos meios de produção; esta, necessária 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. Nessa condição, o homem torna-se submetido a um mundo estranhado, na medida em que produz para o outro. O seu produto se lhe torna 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 de se submeter às relações de mercadoria, de valor e de troca, instâncias estranhas a ele, não sua essência imediata. Nesse processo, as relações entre os homens são deslocadas para relações entre as mercadorias, que, ao assumir uma forma ofuscante, assumem um poder autônomo e, efetivamente, exercem-no ao inverter essa relação, denotando o fetichismo da mercadoria.

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-valor. Além de desvendar esse mecanismo de

⁹ 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.

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. Quanto mais as forças produtivas são desenvolvidas, maior é a geração desse excedente.

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 ele próprio. Quanto mais o trabalhador se apropria do mundo externo pelo ato de seu trabalho, 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. 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, produz 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, “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, 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, 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 do homem em relação a seu próprio gênero.

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.

Tais considerações revelam que o processo de alienação não se restringe ao âmbito do trabalho, mas se infiltra no conjunto das relações humanas, plasmando as objetivações e subjetivações de todas as esferas da

sociedade. Portanto, faz-se presente também no trabalho dos profissionais envolvidos no âmbito da educação e notadamente no trabalho docente, pois, da mesma maneira que as demais objetivações, a educação segue conectada ao modo de produção vigente. Conquanto apresente elementos que a diferenciam nas suas características específicas, do mesmo modo que o trabalho, também sofre uma mudança substancial com o desenvolvimento da produção e reprodução do ser social.

Educação e práxis pedagógica

No âmbito de uma sociabilidade já constituída, quando o desenvolvimento do ser social assume uma dinâmica superior, as determinações naturais, ainda que não totalmente, vão sendo substituídas pelas determinações sociais. O ser humano adquire um aperfeiçoamento nas formas teleológicas de objetivação, cuja característica está na intencionalidade da intervenção dos homens uns com os outros, numa relação de sujeito com sujeito.

O fenômeno da educação insere-se nessa forma de objetivação, que não tem mais, exclusivamente, uma intervenção direta sobre a natureza, para transformar objetos naturais, mas uma posição que visa a induzir, influenciar outros homens a realizarem as intervenções. A educação, como uma dessas esferas, mantém-se conectada às necessidades materiais de produção e reprodução, portanto, à sua *forma primária* 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; LIMA; JIMENEZ, 2011).

Assim posto, o ser social constitui-se do polo universal, que é o patrimônio resultante do processo de desenvolvimento e complexificação da sociedade, e do singular, que se refere aos indivíduos que se apropriam desse patrimônio. À educação cabe realizar 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, para a 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. Os novos comportamentos, as novas habilidades e os novos conhecimentos cada vez mais complexos são produzidos e apropriados

historicamente de geração a geração, como resultado das objetivações da práxis social educativa.

A partir da divisão e complexificação do trabalho e, por conseguinte, da *divisão de classes*, a educação sofre modificações em sua constituição. Conforme Saviani (2005), é no momento da implementação da propriedade privada e da estruturação da divisão da sociedade em classes que surge a forma *escolar* de educação. E, nesse sentido, o caráter da educação tende para interesses particulares e não mais para as necessidades universais, decorrendo a submissão das práticas educativas 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.

Ao considerar, na atualidade, os processos educativos fundados no modo de produção vigente, o trabalhador docente encontra-se em uma condição na qual, por um lado, sua ocupação profissional tem como meta a humanização dos indivíduos em formação, por meio do processo de ensino e aprendizagem; por outro, encontra-se atrelado às sucessivas reformas e novas legislações que surgem para resolver as crises ocorridas no âmbito da educação. Tais reformas procuram adequar-se à produção industrial e empresarial, que, por sua vez, são decorrentes das novas exigências de reestruturação do capital na busca por mudanças a partir do esgotamento de modelos¹⁰ 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). A lógica da produtividade demanda a utilização de dispositivos que acentuam o empobrecimento e precariedade do profissional docente, intensificando as condições para a degradação e para o trabalho alienado nesse universo, em todos os níveis de escolarização, passando a incidir na sua prática.

A burguesia, na condição de classe dominante e, 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).

¹⁰ 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).

Dessa forma, o rompimento da unidade entre o campo da teoria e o da prática nas elaborações e ações pedagógicas da atuação do professor se enlaça com a cisão no movimento das demais ciências no plano do desenvolvimento da sociedade, com o estabelecimento de novos parâmetros de organização do sistema¹¹.

No intuito de buscar essa unidade para realizar as mudanças necessárias, surgem discussões e proposições no debate educativo, mas que, em grande parte das vezes, podem estar calcadas e serem frutos de realizações do senso comum e da alienação, ou mesmo de interesses dos ditames do capital, delegando 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.

De acordo com Duarte (2014), é no campo da educação que a dicotomia entre teoria e prática está mais presente, ao mesmo tempo em que ocorrem grandes debates acerca de sua superação, mas que acabam por enveredar por caminhos predominantemente práticos, cabendo à teoria um papel secundário. O predomínio da prática tem ocorrido devido ao fato de a discussão se basear na própria cotidianidade da prática escolar do professor, atendendo às necessidades que emergem do fazer prático imediato.

Vale ressaltar, no entanto, 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. 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. Ou seja, tais práticas alienadas não ocorrem natural e espontaneamente, mas sim amparadas por um pensamento¹² que circunscreve precisamente a manutenção de uma prática imediata. É o chamado pragmatismo¹³, que, sem levar em conta a teoria, prioriza

¹¹ A fragmentação do trabalho tem grande intensificação com o desenvolvimento geral da sociedade, quando da exigência da mediação de uma modalidade de trabalho capaz de ocupar os espaços necessários para o planejamento, a programação e o controle. Assim surge o trabalho intelectual, ou o chamado trabalho técnico-científico (MARX, 2013; HIRANO, 2001).

¹² Como exemplo, cita-se a *pedagogia do professor reflexivo*, que se inscreve num conjunto maior de ideias pedagógicas no campo da formação de professores, denominada de *pedagogia do aprender a aprender*, que, por seu lado, vincula-se ao modelo centrado nas aprendizagens, sintetizadas nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. Foi definida pelo relatório da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada por agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial (MONTEIRO, 2013; NORONHA, 2005; MARTINS, 2010; LIBÂNEO, 2012).

¹³ Base teórico-filosófica estadunidense. Deriva da palavra original grega *pragma*, que significa ação. De acordo com Eidt, o “pragmatismo propõe uma nova compreensão para a

sobremaneira a prática, denotando o praticismo, entendido em sentido estritamente utilitário. Tanto o ideário fragmentador quanto a ênfase no 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.

Assim, salienta-se a necessidade em buscar a raiz teórica e filosófica que fundamenta as teorias pedagógicas, pois é a análise destas que confere a relevância a um pensamento que sustenta a educação escolar como processo de socialização do conhecimento humano, centrada no conhecimento teórico-científico.

Distinto do conhecimento limitado ao senso comum, que se atém a uma forma de entendimento das aparências, a constituição do pensamento teórico-científico decorre 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.

Nessa perspectiva, faz-se necessária uma discussão em direção à superação do ideário das teorias reformistas, refletindo sobre as mediações que são fundamentais para efetivação de uma práxis pedagógica, pela identificação de traços específicos essenciais à prática educativa, reveladas na relação ensino-aprendizagem.

Além da relevância do trabalho do professor e do conhecimento teórico-científico, abrange a importância dos aspectos subjetivos e psicológicos, tendo em vista que, dentro de uma visão de educação sustentada na centralidade do conhecimento teórico-científico, encontra-se a defesa de uma concepção materialista do homem no interior de uma psicologia que busca contribuir com seus conceitos próprios e específicos para a humanização dos indivíduos.

Para essa psicologia¹⁴, o estabelecimento da relação entre o trabalho humano e o desenvolvimento do psiquismo possibilita evidenciar

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, o pensamento restringe-se aos limites da utilidade da ação, denotando caráter anti-intelectual e irracional. O verdadeiro conhecimento é aquele que permite extrair tão somente consequências práticas e utilitaristas, decorrendo assim, na negação do conhecimento científico como verdade.” (2009, p. 21)

¹⁴ 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 considerava uma ciência fragmentada na expressão de suas diversas escolas, cada uma com

no indivíduo, do ponto de vista psicológico, nuances específicas cujas potencialidades é possível fazer avançar. Tais nuances referem-se às funções psíquicas superiores cujo alcance e enriquecimento a psicologia histórico-cultural busca demonstrar que a educação escolar pode promover, criando condições para o desenvolvimento dessas funções nos estudantes, no entendimento de que existe um pensamento mais desenvolvido, mais elaborado (MARTINS, 2015).

Explorar o sistema de relações das ações pedagógicas evidencia a necessária compreensão desses elementos subjetivos implicados nos mecanismos da aprendizagem. O processo de formação de conceitos durante a escolaridade requer um esforço de operações intelectuais cuja apropriação é complexa, o que exige o alargamento das funções psíquicas mais desenvolvidas de que cada indivíduo é portador e que podem ser potencializadas por meio do ensino de conteúdos científicos, filosóficos, artísticos. A educação escolar, por meio do trabalho do professor, principal sujeito envolvido na organização das ações, poderá levar a efeito essa prática social e intervir para o desenvolvimento das faculdades psíquicas dos indivíduos.

Essa discussão possibilita a análise de categorias fundamentais na viabilização do propósito da práxis pedagógica, que dizem respeito a formas de ser efetivas e objetivas da ordem desse fenômeno. São determinantes tanto para a sua existência quanto para o seu desenvolvimento, pois em dado momento histórico se tornaram essenciais às práticas educativas, e como tais devem reproduzir teoricamente o movimento de uma realidade concreta, uma práxis pedagógica do real, norteadora das ações necessárias para essa práxis.

Sendo assim, afirma-se a importância dos conceitos científicos como forma de saber que deve ser disponibilizado aos alunos, tendo em vista 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 próxima possível da essência dos fatos. Capacitar os indivíduos para uma apreensão da realidade objetiva, tal como é, proporciona ao educando explicar o que é a realidade. Tal processo de socialização por meio do acesso ao conhecimento, às objetivações constituídas pelo ser social, contribui para que esses indivíduos venham a se tornar membros do gênero humano.

seu objeto próprio, busca a elaboração de uma psicologia geral e unificada. Mas o que queremos 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.

Algumas considerações

Na práxis, em vista da necessidade de conhecer adequadamente tanto as propriedades do que se pretende transformar quanto a realidade social, e considerando a função social da escola (de desenvolver uma forma sistematizada do conhecimento humano acumulado para a apropriação pelos indivíduos) e o fato de que as práxis sociais se desenvolvem a partir das necessidades que impelem os homens a procurar respostas, defende-se a ideia de 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.

A escola pode contribuir para satisfazer necessidades além das apresentadas pela vida cotidiana, produzindo necessidades superiores nos indivíduos, por meio das mediações culturais, no domínio do conhecimento teórico. Além disso, pode 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, 2015).

Dessa maneira, prosseguir na discussão de uma educação que considere sua finalidade a humanização dos indivíduos e o alcance de uma maior qualidade em termos de consciência crítica se faz pertinente e urgente. Em face da condicionalidade da educação em relação à particularidade da realidade concreta, em que grande parte dos estudantes não consegue o acesso ao desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, reitera-se a necessidade de refletir sobre a função estratégica da educação na totalidade social, portanto, sua necessária universalização.

Circunscrever a realidade escolar às suas relações concretas significa considerá-la condicionada por uma dinâmica movida pela contradição. Conforme já exposto, a autonomia que a educação possui não se dá de forma mecânica e completa, logo, entende-se a 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 no complexo educacional.

Cabe aqui reafirmar o caráter estratégico que a educação ocupa na totalidade social, enquanto uma complexidade cuja finalidade é a formação dos sujeitos, uma complexidade na qual o fazer pedagógico pode promover a consciência dos sujeitos por meio do ensino. 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. Enfatiza-se que esse lugar peculiar da educação a torna um momento especial para efetivação da práxis como a expressão da

unidade subjetividade-objetividade, e conseqüentemente da unidade da relação teoria-prática.

Por outro lado, cabe ressaltar que, sendo relativa e não total a autonomia que a esfera da educação tem em relação ao trabalho, é um equívoco considerar uma práxis transformadora e redentora originada no âmbito da educação, ainda que sua condição seja estratégica. Dificilmente as mudanças realizadas dentro desses contornos podem conduzir à transformação social. É preciso reconhecer os limites da luta no campo da educação escolar, pois o enfrentamento real dos problemas significa também conhecer os parâmetros articulados às relações e mediações do real, tornando-se premissas fundamentais para as ações adequadas no processo de transformação. É somente a partir da desalienação do trabalho, possível precisamente por meio da práxis, que a superação das contradições dentro da educação escolar e a sua plena efetivação se dará. Nesse sentido, a luta pela práxis revolucionária, que deve ser permanente, necessita ocorrer paralelamente à luta pela efetiva práxis pedagógica, também de forma permanente.

Referências bibliográficas

ANTUNES, R. “A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências: informalidade, infoproletariado, (i)materialidade e valor”. In: _____. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil* v. 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. Dissertação (Mestrado) apresentada à Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005.

CHASIN, J. *Método dialético*. Disponível em: <<http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Chasin,%20Jose/metodo%20dialetrico.doc>>, acessado em 17 jun. 2013.

DUARTE, N. *A superação da dicotomia entre teoria e prática na educação*. Quinta aula da disciplina Dimensões teóricas e práticas da pedagogia histórico-crítica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Unesp, Araraquara (SP), 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mvGpjuO94ug>>, acessado em 19 fev. 2015.

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) defendida na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2009.

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, pp. 1-20, nov. 2001.

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

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, pp. 13-28, 2012.

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, pp. 73-94, 2011.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social* v. I. São Paulo: Boitempo, 2012.

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

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: *Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, n. 29, 2006, Caxambu-MG. Disponível em: <<http://29reuniaio.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>, acessado em 22 out. 2012.

_____. *Fundamentos psicológicos da relação teoria-prática na educação*. Terceira aula da disciplina Dimensões teóricas e práticas da pedagogia histórico-crítica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Unesp, Araraquara (SP), 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=astMnYHOJPs>>, acessado em 21 fev. 2015.

MARX, K. “Seção III – Capítulo V”. *O capital* v. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

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

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

MONTEIRO, D. S. *Práxis ou (neo)pragmatismo como paradigma dominante na formação de professores?* 2013. Dissertação (Mestrado) apresentada à Universidade Estadual do Ceará (Uece), Fortaleza, 2013.

- 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>>, acessado em 22 out. 2013.
- _____; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- NORONHA, O. M. Práxis e educação. *HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 20, pp. 86-93, 2005.
- RANIERI, J. *Trabalho e dialética: Hegel, Marx e a teoria social do devir*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SAVIANI, D. “Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes”. In: LOMBARDI, J. C.; _____. (Org.) *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- 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.
- 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. Dissertação (Mestrado) apresentada na Universidade de Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

Recebido: 20 de abril de 2016

Aprovado: 25 de julho de 2016

Como citar:

HAMADA, Isabel Akemi. O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural. *Verinotio – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas*, Rio das Ostras, v. 23, n. 2, pp. 358-378, ano XII, nov./2017.